

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTERVALLE DÉCISIONNEL DANS L'INTERACTION
ENSEIGNANT/ÉLÈVE EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DE LA CLASSE
TECHNIQUE DE DANSE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DANSE

PAR
MAURICIA CITLALI JIMENEZ OLMEDO

AOÛT 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire a finalement vu le jour grâce à des personnes d'une exceptionnelle qualité humaine qui m'ont entourée pendant ce processus qui impliquait beaucoup de temps et tout autant de patience. Je tiens à remercier chaleureusement tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce projet :

À ma directrice de recherche Mme Caroline Raymond et ma co-directrice de recherche Mme Nicole Harbonnier, professeures au Département de Danse de l'UQAM, qui par leur accompagnement si rempli de sensibilité, de fraîcheur, d'inspiration et d'intelligence m'ont guidée jusqu'au bout.

Aux professeures et aux chargées de cours du Département de danse qui ont fait partie de ce processus académique intense, mais pas moins merveilleux : Mme Andrée Martin, Mme Fernande Girard, Mme Lucie Beaudry, Mme Myriam Saad et Mme Katya Montaignac.

À mes six élèves qui se sont engagées à participer avec un grand enthousiasme tout au long des cinq classes techniques de danse et de leurs entretiens d'explicitation.

À Mme Myriam Saad et Mme Christine Charles pour leur aimable collaboration en tant qu'intervieweuses des entretiens d'explicitation qui ont été réalisés.

Au Département de Danse de l'UQAM pour m'avoir donné accès aux studios le temps nécessaire pour préparer et réaliser les classes de mon étude, ainsi que les entretiens d'explicitation.

À la fondation de l'UQAM pour l'octroi de la bourse d'exemption de frais majorés pour étudiants étrangers, ainsi que le Département de danse pour la bourse Iro Valaskakis-Tembeck. Ce soutien financier m'a permis de me consacrer entièrement à mes études universitaires au 2^{ème} cycle.

À mon cher Bernard qui, avec sa patience remarquable, sa clarté d'esprit, sa compréhension, son incomparable bonne humeur et son affection à toute épreuve, m'a soutenue de façon si généreuse.

À Alicia grâce à qui j'ai pu découvrir et raffiner ma passion pour l'écriture.

À ma maman, ma sœur Elina, mes nièces Teye et Yecti et mon ami Enrique Vega pour leurs encouragements à distance.

À Marthe-Andrée Letendre pour sa belle énergie et son support constant.

DÉDICACE

À toi, mon cher père Elohim qui avais si hâte de lire ce mémoire. J'ose espérer que par ta curiosité et ton grand amour pour la danse tu aurais apprécié cette lecture.

À toi, ma chère mère Lourdes pour ton affection et ta formidable énergie de vie.

À toi, cher PF sans qui je n'aurais jamais pu réaliser ce rêve!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xii
LISTE DES TABLEAUX	xiii
RÉSUMÉ	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Où était passée la « vraie » danse?	2
1.1.1 « Ce qui bouge quand rien ne bouge, c'est l'attention ».....	3
1.1.2 Me percevoir de l'intérieur	4
1.1.3 Mon parcours de formation en danse classique et en danse moderne	5
1.1.4 Mon parcours professionnel en danse classique et en danse moderne	6
1.1.4.1 Conjuguer l'interprétation en danse à l'enseignement de la classe technique : ma préoccupation pédagogique	7
1.2 Explorations pédagogiques dans mon espace laboratoire	8
1.3 Enseigner la classe technique de danse traversée par des intuitions d'ordre somatique	9
1.3.1 Constats et questionnements issus de mon enseignement de la classe technique de danse	13
1.4 État des lieux sur l'enseignement de la classe technique de danse	16
1.4.1 Examen des écrits sur l'activité d'observation de l'enseignant.....	19
1.4.1.1 Observation en classe technique de danse	19
1.4.1.2 Observation en classe d'éducation physique	20
1.4.2 Trois recherches empiriques en lien avec l'interaction pédagogique	21

1.5 But de l'étude et questions de recherche.....	24
1.5.1 Question principale.....	24
1.5.2 Sous-questions	24
 CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	 26
2.1 Dans la classe technique de danse.....	27
2.1.1 Quel est cet enseignement traditionnel de la classe technique de danse?.....	29
2.1.2 Une approche pédagogique axée sur l'élève.....	31
2.1.3 Sur quel modèle du corps s'appuie l'enseignant de danse?.....	33
2.1.3.1 Le corps idéal : un modèle mécaniste du corps	33
2.1.3.2 La corporéité comme conscience incarnée	34
2.1.4 Une relation intercorporelle entre l'enseignant et l'élève.....	36
2.2 Comprendre la dynamique de l'interaction pédagogique dans la classe technique de danse	37
2.2.1 Lors de l'interaction pédagogique en classe technique de danse.....	39
2.2.1.1 Activité de communication en classe technique de danse	40
➤ Analogies et métaphores.....	43
2.2.1.2 Activité d'observation en classe technique de danse.....	45
➤ Construire du sens de ce qui est observé	46
➤ Agir pour percevoir.....	48
➤ Le rôle de l'attention dans l'activité d'observation	50
➤ Compétence d'observation chez l'enseignant de danse.....	54
2.2.1.3 Comprendre le mouvement par le biais du sens kinesthésique	56
➤ Que signifie l'empathie?.....	57
➤ Que signifie l'empathie kinesthésique?	58
2.2.2 L'éducation somatique dans la classe technique de danse	59
2.2.2.1 L'Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD).....	60
2.2.3 Guider l'élève dans son processus d'apprentissage.....	62
2.3 Processus décisionnel dans l'interaction enseignant/élève	64
 CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	 66
3.1 Paradigme compréhensif/interprétatif.....	66
3.1.1 Choisir une démarche ethnographique	67

3.1.2	Adopter une approche phénoménologique	68
3.1.3	Double posture : sujet et chercheure.....	69
3.2	Terrain de Recherche.....	70
3.2.1	Recrutement des élèves participantes	71
3.2.1.1	Portrait des participantes.....	71
➤	Considérations éthiques	72
3.2.2	Portrait de l'enseignante de la classe technique de danse.....	73
3.2.3	Proposition de ma classe technique de danse	74
3.2.3.1	Structure de ma classe technique de danse	75
3.3	Présentation des méthodes et outils pour la production de données	77
3.3.1	Production de données auprès des élèves participantes.....	78
3.3.1.1	Entretiens biographiques.....	79
3.3.1.2	Fiches réflexives	79
3.3.1.3	Entretiens d'explicitation	80
3.3.2	Production de données de l'enseignante/chercheure	82
3.3.2.1	Participation observante.....	82
➤	Journal de bord et notes de terrain	82
➤	Captation vidéo	83
3.3.2.2	Technique de l'autoexplicitation	83
➤	M'initier à la technique de l'autoexplicitation.....	85
➤	Comment ai-je fait pour m'autoexpliquer?.....	86
➤	Choix des moments spécifiés.....	88
3.4	Analyse des données par catégories conceptualisantes.....	91
3.4.1	Analyse des autoexplicitations.....	92
3.4.2	Analyse des entretiens d'explicitation auprès des participantes.....	97
3.4.3	L'intervalle décisionnel et son contexte : recours à la triangulation des données	98
3.5	Intérêts et limites de l'étude	99
3.6	« Vérité éthique des données à la première personne »	100
CHAPITRE IV RÉSULTATS.....		102
4.1	Synopsis de l'intervalle décisionnel dans l'interaction enseignante/élève.....	104
4.2	À propos de l'interaction pédagogique dans la classe technique de danse	118

4.2.1	Activités pour soi de l'enseignante.....	119
4.2.1.1	Préparation de la classe technique de danse	119
4.2.1.2	Flux pédagogique.....	124
4.2.1.3	Autoévaluation intrinsèque.....	126
4.2.1.4	Autorégulation corporelle.....	127
4.2.2	Activités pour soi de l'élève	129
4.2.2.1	Exploration kinesthésique de la proposition dansée.....	129
4.2.2.2	Intégration des notions et des principes du mouvement sous-jacents à la proposition dansée	132
4.3	Où et quand se manifeste le processus qui opère à l'intérieur de l'intervalle décisionnel dans l'interaction?.....	133
4.3.1	Communication pédagogique : Première activité principale.....	134
4.3.1.1	Inférence pédagogique.....	139
4.3.1.2	Rétention pédagogique	142
4.3.1.3	Perte de repères pédagogiques.....	144
4.3.2	Observation pédagogique : Deuxième activité principale	148
4.3.2.1	Résonance empathique kinesthésique.....	156
4.3.2.2	Observation globale	162
4.3.2.3	Observation focalisée.....	165
4.3.3	Évaluation pédagogique : Troisième activité principale.....	167
4.3.3.1	Défi pédagogique.....	170
4.3.3.2	Réjouissance pédagogique.....	173
	CHAPITRE V DISCUSSION	175
5.1	L'intervalle décisionnel : espace où s'exerce la maîtrise attentionnelle	176
5.1.1	Exercer l'attention.....	181
5.2	L'empathie kinesthésique : une ressource vitale pour l'enseignante de danse	183
5.3	La préparation de la classe : une activité pouvant susciter un état attentionnel favorable	184
5.3.1	Qu'est-ce qui favorise un état attentionnel optimal?	185
5.4	Compétence d'observation de l'enseignante de danse, une compétence qui se développe.....	186
	CONCLUSION.....	193

ANNEXE A	CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	198
ANNEXE B	AVIS DE RECRUTEMENT	199
ANNEXE C	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	200
ANNEXE D	ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ ET DE NON-DIVULGATION.....	203
ANNEXE E	GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	204
ANNEXE F	GUIDE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION.....	207
ANNEXE G	EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD CONTENANT DES NOTES DE TERRAIN.....	211
ANNEXE H	EXEMPLE D'UN VÉCU DE RÉFÉRENCE (V1).....	215
ANNEXE I	EXEMPLE D'UN VÉCU (V2).....	216
ANNEXE J	EXTRAIT D'UNE AUTOEXPLICITATION.....	217
ANNEXE K	DÉFINITION D'UNE CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE.....	220
ANNEXE L	RELEVÉ DES ACTIVITÉS ET PHÉNOMÈNES ISSUS DE L'ANALYSE DES AUTOEXPLICITATIONS ET NOTES D'OBSERVATION DE L'ENSEIGNANTE.....	223
ANNEXE M	EXEMPLE D'UN MÉMO ANALYTIQUE.....	224
ANNEXE N	EXTRAIT DU TABLEAU D'ANALYSE ISSU DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION DE LEÏLA	226
ANNEXE O	RELEVÉ DES ACTIVITÉS DES ÉLÈVES ISSUES DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION PORTANT SUR UN MOMENT OÙ ELLES AURAIENT EU UN SENTIMENT DE PROGRESSION.....	229

ANNEXE P DÉFINITION D'UNE CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE (ÉLÈVES).....	230
ANNEXE Q AVIS FINAL DE CONFORMITÉ D'ÉTHIQUE	234
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	235

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 4.1 : Activités pour soi et flux pédagogique dans l'interaction entre l'enseignante et l'élève	106
Figure 4.2 : Communication pédagogique et phénomènes reliés	109
Figure 4.3 : Observation pédagogique et phénomènes reliés	112
Figure 4.4 : Évaluation pédagogique et phénomènes reliés.....	114
Figure 4.5 : Boucle itérative des activités et phénomènes opérant dans l'intervalle décisionnel de l'enseignante de danse	116

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 3.1 : Portrait des participantes / élèves.....	73
Tableau 3.2 : Intentions pédagogiques des huit étapes de la classe technique proposée	76
Tableau 3.3 : Méthodes et outils de production de données.....	78
Tableau 3.4 : Chronologie de l'Autoexplicitation (AE) des moments spécifiés de l'intervalle décisionnel.....	90
Tableau 3.5 : Exemple de codification d'une autoexplicitation	93
Tableau 3.6 : Exemple de catégories émergées à partir des codifications.....	94
Tableau 3.7 : Propriétés et conditions d'existence	96
Tableau 4.1 : Type de préparation lors des cinq cours	120

RÉSUMÉ

La présente recherche se propose d'étudier l'intervalle décisionnel, la phase de l'interaction pendant laquelle a lieu le processus de prise de décisions qui détermine comment intervenir auprès des élèves en contexte d'enseignement de ma classe technique de danse. Elle poursuit comme objectifs d'identifier, de décrire, ainsi que d'analyser les activités et processus que je mets en œuvre lors de mon intervalle décisionnel. Le but de cette étude consiste à comprendre comment la prise de conscience de ce qui opère dans mon intervalle décisionnel peut aider à améliorer la qualité de mon guidage dans le processus d'apprentissage de l'élève.

Cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative qui s'appuie sur la posture compréhensive et fait appel à une approche phénoménologique. Elle se caractérise par sa perspective « radicalement en première personne » (Vermersch, 2012a), qui implique que le chercheur devient aussi le sujet à l'étude. À titre de chercheuse et participante à cette étude, j'ai mis en place un terrain expérientiel de cinq classes techniques de danse en milieu universitaire afin de créer le contexte interactionnel dans lequel se manifestent les processus en jeu dans l'intervalle décisionnel dans mon propre enseignement. La méthodologie utilisée a permis d'effectuer une collecte de données de types ethnographique et psychophénoménologique : participation observante (Soulé, 2007), entretien biographique (Demazière, 2011), technique de l'autoexplicitation (Vermersch, 2007) et entretien d'explicitation (Vermersch, 2014a). L'ensemble du corpus des données a été analysé selon la méthode d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016).

Les résultats ont permis de mettre en lumière trois activités principales : communication pédagogique, observation pédagogique et évaluation pédagogique, ainsi que sept phénomènes, constants ou ponctuels, qui les caractérisent. Trois autres activités qui conditionnent l'intervalle décisionnel ont aussi été relevées : préparation de la classe technique de danse, autorégulation corporelle et autoévaluation intrinsèque. Il ressort de cette étude que l'intervalle décisionnel apparaît comme un espace où j'exerce ma maîtrise attentionnelle, où l'empathie kinesthésique se révèle comme une ressource vitale pour mon enseignement de la danse et mon activité d'observation apparaît comme une compétence en constante adaptation.

Mots-clés : intervalle décisionnel, classe technique de danse, enseignante de danse, intercorporalité, attention, compétence d'observation.

ABSTRACT

The aim of this research is to study the decision-making interval, the phase of interaction during which the decision-making process takes place that determines how to intervene with the student in the context of teaching my dance technique class. Its objectives are to identify, describe, and analyze the activities and processes I implement during my decision-making interval. The purpose of this study is to understand how awareness of what works in my decision-making process can help improve the quality of my guidance in the student's learning process.

This study is part of a qualitative research approach based on the comprehensive posture and a phenomenological approach. It is characterized by its "radically first-person" perspective (Vermersch, 2012a), which implies that the researcher also becomes the subject under study. As a researcher and participant in this study, I have set up an experiential field of five technical dance classes in a university setting to create the interactive context in which the processes at play in the decision-making interval in my own teaching are manifested. The methodology used made it possible to collect ethnographic and psycho-phenomenological data: observant participation (Soulé, 2007), biographical interview (Demazière, 2011), self-explicitation technique (Vermersch, 2007) and explicitation interview (Vermersch, 2014a). The entire body of data was analyzed using the conceptualizing categories method (Paillé and Mucchielli, 2016).

The results highlighted three main activities: pedagogical communication, pedagogical observation and pedagogical evaluation, as well as seven phenomena, constant or specific, that characterize them. Three other activities that determine the decision-making interval were also identified: preparation of the dance technique class, body self-regulation and intrinsic self-assessment. It appears from this study that the decision-making interval seems to be a space where I exercise my attentional control, where kinesthetic empathy is revealed as a vital resource for my dance teaching and the observation activity appears as a skill in constant adaptation.

Keywords: decision-making interval, technical dance class, dance teacher, intercorporeality, attention, observation skill.

Le cerveau et les yeux, n'ayant qu'une vue partielle, ne peuvent atteindre à la vision totale. Ils doivent être parfaitement attentifs mais au repos; cesser de choisir et de juger, rester dans une attention passive. La vision intérieure est alors libérée de l'espace et du temps. En un éclair se manifeste la nouvelle perception.

Krishnamurti¹

¹ Krishnamurti, J. (2013). *Briller de sa propre lumière. Vers une mutation de l'esprit*. Paris. Presses du Châtelet. (p. 15)

INTRODUCTION

« C'est peut-être l'enfance qui approche le plus de la "vraie vie" »

André Breton²

Lors de mon enfance, comme beaucoup de petites filles, j'aimais danser. Il m'était impossible d'écouter le son des tambours rythmés ou la cadence d'une musique agréable sans qu'une sorte de courant électrique traverse tous les pores de ma peau, jusqu'à toucher un espace très intime quelque part en moi. Mon corps commençait alors à se mouvoir, ayant les sensations les plus envoûtantes jamais senties. Comme engloutie par un tourbillon mystérieux, je sentais mon être s'envoler vers un espace-temps où je n'avais pas besoin de devenir philosophe pour comprendre ce qu'était la liberté, la joie, le plaisir, la beauté, la paix ou même l'atemporalité. Mon corps dansant s'exprimait pleinement dans l'expérience... celle où je ressentais de manière tout à fait spontanée que la vie était danse tout comme la danse était vie. Pour moi, danser comme la simple manifestation de l'existence était la « vraie danse ». Cela ne pouvait être plus clair, l'essence de la danse provenait de cette connexion absolue avec l'état d'être vivante, où je ne pouvais qu'être totalement moi-même.

² <http://evene.lefigaro.fr/citations/andre-breton?page=2>

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Où était passée la « vraie » danse?

À l'âge de douze ans, je commençai ma formation professionnelle dans une école de danse à Paris, où la conception de la danse classique académique était clairement basée sur l'apparence et la virtuosité. Très vite, je constatai que la plupart des corrections qu'on me transmettait s'accompagnaient d'un certain tourment corporel, ainsi que d'une maltraitance psychologique que je devais toujours assumer en silence. L'expérience de plénitude, que plus jeune j'avais associée à mon corps dansant en liberté, s'évaporait avec les douleurs physiques et psychologiques de l'apprentissage du ballet. Je constatais cette incohérence sans pour autant que j'en comprenne les raisons. Pourtant, parmi les professeurs, il paraissait y avoir un consensus autour de ce sacrifice nécessaire qui accompagnerait mon processus de formation, lequel, selon eux, s'atténuerait éventuellement dans le futur. En peu de mots, cela signifiait que pour mériter une place dans le monde de la danse classique, il semblait inévitable que je doive traverser toutes sortes d'épreuves contradictoires, douloureuses et difficiles.

1.1.1 « Ce qui bouge quand rien ne bouge, c'est l'attention »³

Cependant, lors d'un de mes cours quotidiens de barre au sol, j'ai vécu une expérience qui allait modifier considérablement ma perception par rapport à la souffrance corporelle « obligée », tellement que je me souviens encore de toutes les sensations ressenties ce matin-là. J'étais à plat ventre en train de réaliser un « passé » avec les deux jambes, le même mouvement qui correspond au « grand-plié » lorsqu'on est debout. J'avais compris que l'idéal était de maintenir les talons en contact avec le sol pendant que je fléchissais les genoux. Toutefois, malgré mes efforts, je ne parvenais pas à laisser les talons au sol sans que mon bassin se décolle à son tour. Ce qui me semblait ardu n'était pas le « passé » en soi, lequel je pouvais parfaitement réaliser une fois que je parvenais jusqu'en haut. La complexité provenait de mon incapacité de comprendre comment garder constamment ce contact des talons au sol durant le trajet de la première position jusqu'à la montée maximale du « grand-plié » et sa descente. Ainsi, la professeure, ne voyant pas le résultat concret de sa consigne, décida soudainement de s'asseoir sur mes fesses tout en poussant de toutes ses forces mes talons contre le sol, et ce, en exigeant que je poursuive le mouvement. De ce fait, la surprise, la douleur intense aux articulations, la peur de me briser et la sensation d'étouffement me produisirent une paralysie momentanée, non seulement parce que mon corps avait identifié un danger imminent, mais aussi parce que tout simplement je n'avais aucune idée de ce qu'il fallait faire. Dans cet état de choc, j'entendis la voix autoritaire de la professeure me pressant de continuer. Alors, dans une dernière tentative, je fis appel à toutes mes forces en contractant mon corps au complet, sans que cela produise un effet. Du coup, je lâchai prise, m'abandonnant des pieds à la tête devant cette impasse, ce qui évidemment me fit relâcher la tension

³ Lachaux, J.P. (2011). *Le cerveau attentif. Contrôle, Maîtrise et Lâcher-Prise*. Paris. Odile Jacob. (p.7)

extrême de mes muscles. C'est alors que quelque chose en moi bougea, modifiant ainsi ma perception que j'avais de moi-même. J'identifiai clairement une sensation interne d'expansion partant du centre de mon bassin. Immédiatement après, je sentis clairement que le contrôle de mes jambes n'était pas une question de force, sinon d'un savoir organiser les différentes sensations de mon corps, dont je venais de prendre conscience. Habituellement, les consignes que je recevais à priori pour réaliser cet exercice guidaient mon corps vers un état de tension, où les sensations de compression, de resserrement, et parfois de suffocation étaient la norme. Sans doute était-ce parce que je suivais au pied de la lettre les indications qui disaient qu'il fallait « serrer très fort les fesses » afin de conserver l'« en-dehors » des jambes, à la fois « essayer avec force de baisser les talons au sol », puis « rentrer le plus possible les côtes et le ventre », et ce, tout en essayant de « ne pas laisser monter les épaules ». Ce qui m'avait frappée le plus de cet épisode, c'est que la réponse avait émergé de l'intérieur de mon corps considéré comme débutant, voire ignorant du savoir-faire technique. De manière spontanée, j'avais su trouver comment organiser fonctionnellement mon corps de façon à poursuivre l'exercice sans me briser les genoux.

1.1.2 Me percevoir de l'intérieur

Mon premier constat de nature « soma » avait émergé de cette expérience. Thomas Hanna (1989) proposa d'utiliser ce mot d'origine grec signifiant « être vivant » pour définir l'individu qui se perçoit de l'intérieur; cette perception subjective qui lui fait prendre conscience de son individualité et donc de sa capacité d'agir sur soi et sur son environnement. En outre, la solution offerte par mon propre corps m'avait immédiatement imprégnée d'une sensation d'indépendance, ce même sentiment d'autorité interne auquel font allusion Fortin, Vieira et Tremblay (2009) : « l'autorité

interne se réfère à la capacité de prendre des décisions basées sur des discriminations sensorielles qui accentuent la singularité de son propre corps »⁴ (p. 50). Grâce à cette épiphanie, j'avais appris à ne plus prendre les corrections d'une façon si littérale. Écouter davantage la voix de mon « être somatique » allait devenir une partie intégrante de mon processus d'apprentissage. C'est-à-dire que désormais, j'allais commencer à explorer différentes façons de faire parce que l'incident m'avait aidée à prendre conscience de ma singularité, tout comme à expérimenter un résultat positif et concret qui ne me connectait pas à la souffrance physique obligatoire. Bien qu'à l'époque, je n'aurais pas su définir ce qui s'était modifié lors de cette expérience, en fait, je venais de rencontrer une faculté dont je n'avais pas été si consciente auparavant : la capacité de porter attention à ma proprioception.

1.1.3 Mon parcours de formation en danse classique et en danse moderne

Cet incident particulier a eu lieu au tout début de ma formation en danse classique, initiée au milieu des années 1970 et conclue au début des années 1980. Sans exception, dans toutes les écoles dans lesquelles j'ai eu l'opportunité d'étudier en France, au Mexique, en U.R.S.S, en Angleterre, ainsi qu'en Belgique, j'éprouvais un inconfort constant face au discours de la plupart des professeurs qui justifiaient le tourment dans la pratique d'apprentissage. À cette époque, comme le constate Després (1999), la plupart des pratiques corporelles du monde occidental se trouvaient encore submergées dans l'idéologie de la souffrance où le rapport au travail du corps se vivait littéralement dans le sens étymologique du terme « travail », comme une torture. Pourtant, malgré mes réticences je m'étais quand même laissée imprégner par les deux grandes exigences imposées par ce modèle d'entraînement de

⁴ Traduction libre: “[...] internal authority [...] refers to the capacity to make decisions based on sensory discriminations that accentuate the singularity of one's body”.

la danse. Autant la quête de la technique « parfaite » qui consistait à atteindre la capacité de performer des mouvements spécifiques dans une pratique d'excellence (Perez et Thomas, 2000), tout comme la recherche du « corps idéal » qui impliquait de modeler la forme de mon corps à une esthétique particulière (Aalten, 2005; Green, 1999 ; Godard, 1990a), m'ont fait endurer toutes sortes de maltraitances corporelles, ainsi que des harcèlements psychiques. Finalement, au bout de sept années d'entraînement intensif, j'ai complété ma formation en danse classique et en danse moderne tout en subissant de nombreux épisodes d'accablement et de dépression profonde. Paradoxalement, au plus profond de moi, le tout se justifiait parce que j'étais avide de danser. Je m'accrochais à l'idée que tôt ou tard j'allais trouver un espace de travail où la danse serait conçue avec une philosophie de bien-être et d'aisance et qu'alors je pourrais reconnecter avec la « vraie danse » dont j'avais librement fait l'expérience depuis mon enfance, me connectant ainsi à la source du pouvoir qu'est le « pouvoir de notre soi connecté »⁵ (Green, 1999, p. 82).

1.1.4 Mon parcours professionnel en danse classique et en danse moderne

Ma carrière d'interprète s'est déroulée dans plusieurs groupes artistiques, notamment dans deux des trois grandes compagnies de danse de la ville de Mexico pendant les années 1980 et 1990 : 1) *Compañia Nacional de Danza* et 2) *Ballet Teatro del Espacio*. L'une avait un répertoire exclusivement classique, tandis que l'autre créait son répertoire selon le style de chorégraphes permanents et de chorégraphes invités, et entraînait ses danseurs avec la technique de la danse classique et les techniques modernes selon Graham et Muller. Lorsque je suis arrivée à l'étape professionnelle, je croyais être passée de l'autre côté du mur des souffrances mais non, très tôt je

⁵ Traduction libre de: "... the power of our connected selves."

constatai qu'il n'en était pas ainsi. L'entraînement et les pratiques de répétition étaient basés sur l'autoritarisme et la soumission, ce qui était un modèle fortement ancré dans le monde de la danse (Fortin, Trudelle et Messing, 2008). Mon malaise face aux interactions avec professeurs et chorégraphes continuait d'être présent, puisque je constatais que leur regard ne voyait pas au-delà des contours de ma forme. Cependant la capacité introspective que j'avais développée à partir de mon éveil somatique spontané m'a beaucoup servi pour éviter des blessures majeures que j'aurais probablement subies comme celles de tant d'autres collègues.

1.1.4.1 Conjuguer l'interprétation en danse à l'enseignement de la classe technique : ma préoccupation pédagogique

En parallèle à ma carrière d'interprète, l'opportunité d'enseigner des classes de ballet se présentait souvent. Étant déjà pleinement consciente de ne pas vouloir répéter le même modèle pédagogique auquel j'avais été soumise, j'enseignais en m'inspirant consciemment des prémisses qui fonctionnaient pour moi. Ma préoccupation pédagogique était donc centrée sur la manière de transmettre la technique du ballet dans une perspective qui demandait de mobiliser le regard intérieur. Les résultats que j'observais m'invitaient à explorer davantage la façon dont moi-même j'organisais les informations sensorielles externes et internes dans le but d'améliorer ma capacité de transmission en tant qu'enseignante. En même temps, du côté de la performance professionnelle, je me sentais de moins en moins capable de poursuivre dans le milieu artistique de la danse en raison de cette conception dualiste et mécaniste du corps (Eddy, 2009) qui continuait de m'affecter. Je me suis alors détachée des compagnies de danse appartenant à *l'Instituto Nacional de las Bellas Artes*⁶, emportant avec moi mes constats pédagogiques qui révélaient toujours ce lien fécond entre la

⁶ Traduction libre : Institut National des Beaux-Arts

proprioception et l'organisation du mouvement. Ceux-ci allaient guider mes explorations ultérieures.

1.2 Explorations pédagogiques dans mon espace laboratoire

Grâce à une structure spacieuse qui existait déjà dans ma résidence privée, j'ai pu créer mon propre espace d'exploration. Loin de la vision conventionnelle de l'enseignement de la danse, j'ai continué à développer mon approche auprès d'élèves d'âges et de niveaux variés. Peu à peu, ma façon d'enseigner, plutôt inhabituelle à l'époque, se faisait connaître de bouche à oreille dans le milieu de la danse et les élèves affluaient à mon studio de façon continue. Pour moi, il était clair que j'enseignais, non pas à des « corps » dociles et sans voix, mais à des êtres sensibles et capables, à des êtres « somas » (Hanna, 1989). Bien qu'à l'époque, je n'avais pas de références sur les méthodes somatiques, le fait de m'engager dans un dialogue attentif avec mon corps me permettait de trouver des réponses nouvelles (Eddy, 2009). Ces réponses m'ont aidée à évoluer vers une perspective plus élargie de l'enseignement de la danse. Je commençais à percevoir qu'outre le niveau biomécanique de la forme, plusieurs autres niveaux étaient imbriqués dans l'organisation du mouvement. Comme le souligne le chercheur et analyste du mouvement Hubert Godard (dans Kuypers, 2006), pour bien observer il faut prendre en compte les quatre structures qui constituent la « corporéité »⁷ de l'élève (structures dont nous reparlerons à la page 61).

⁷ Godard se réfère au terme adopté par le philosophe Michel Bernard, terme que je reprends dans la section 2.1.3.2 (p. 34).

1.3 Enseigner la classe technique de danse traversée par des intuitions d'ordre somatique

Pendant un grand nombre d'années, les techniques de la classe de danse ont été reliées à une esthétique spécifique comme celle du ballet, de la danse moderne, ou de la danse post-moderne (Ölme, 2014; Perez et Thomas, 2000). Effectivement, dans mon cas, ma formation était essentiellement fondée sur les techniques des esthétiques de la danse classique et de la danse moderne. Cependant, au fil des années je m'étais aussi intéressée à apprendre d'autres genres et styles de danse comme le jazz, les danses africaines, le flamenco et le tango. Ma pratique d'entraînement m'avait ainsi permis d'incorporer un vaste répertoire de coordinations motrices variées. De telle manière que lorsque j'ai commencé à travailler dans mon studio, mon but n'était pas celui d'enseigner les techniques d'une « façon traditionnelle » (Lakes, 2005), c'est-à-dire, dans leur forme la plus pure. Cela ne m'intéressait pas, d'abord et avant tout, parce que j'y percevais un modèle pédagogique rigide et limitant. Mais aussi, parce qu'avec les explorations que je réalisais avec mes élèves, je découvrais de plus en plus combien le corps avait une capacité de transformation extraordinaire, si on se donnait le temps de l'écouter en dehors des paramètres établis dans une tradition esthétique inamovible. Dans ma classe, je comprenais donc la notion de technique de danse dans une perspective plus ouverte, celle où on peut se permettre d'utiliser une grande variété d'approches avec lesquelles les élèves peuvent alors découvrir leur propre potentiel au-delà des possibilités offertes par une technique en particulier. Tel que le chorégraphe Burrows (2010) lui-même le propose : « La technique, c'est tout ce que vous avez besoin de faire, pour faire ce que vous avez besoin de faire »⁸

⁸ Dans l'original en anglais : "Technique is whatever you need to do, to do what you need to do".

(p. 68). De cette façon, en m'appuyant sur mon bagage de mouvements incorporés, je proposais une classe technique hybride dans laquelle je transmettais les fondements du mouvement dansé (posture, placement, coordination, équilibre, transfert de poids, appuis, etc.). Toutefois, ma quête de fond étant celle de concilier l'aisance, le fonctionnel et le bien-être dans le mouvement, apprendre à regarder au-delà du visible devenait mon principal défi, ce qui requiert de développer une compétence d'observation.

Comme le souligne Harbonnier-Topin (2009), développer une compétence d'observation permet à l'enseignant de mieux guider l'élève dans son processus d'apprentissage, ce qui touche à la fois à la mise en valeur de la singularité de l'élève (Godard, 1990a). Ainsi, le contenu de mes cours se basait sur mes propres constats qui avaient émergé tout au long de mon expérience artistique. Avec le temps, j'ai commencé à réaliser que ces constats avaient un potentiel beaucoup plus profond que celui que je leur avais attribué. Il s'agissait bel et bien de principes somatiques que j'avais intégrés intuitivement aux principes du mouvement. Comme le souligne Don Hanlon Johnson (1986-87), les principes sont des prémisses fondatrices, des sources de découvertes pouvant générer une méthode comme celles qui ont surgi des pionniers des méthodes somatiques. Autrement dit, les principes somatiques sont des fondements implicites en nous et quiconque ayant suffisamment de curiosité, de persévérance, d'écoute attentive à ses sensations, ainsi qu'une capacité de discernement peut y avoir accès et développer sa propre façon de mouvoir son corps. Peu à peu, je me rapprochais d'un enseignement favorisant un apprentissage « qui stimule le sens kinesthésique et repose sur la sensation physique en tant que source de connaissance et d'expression » (Caraker, 2001, p. 80). Il devenait évident pour moi que l'enseignement des principes du mouvement ne pouvait se dissocier d'un travail sensoriel basé sur l'intelligence innée du corps. Ces prémisses somatiques qui soutiennent et orientent mon enseignement de la classe technique de danse sont essentiellement les mêmes qui sous-tendent les techniques somatiques, à savoir :

1) Le principe du corps/esprit inséparable établit que « le corps est indissociable de la pensée et la conscience est indissociable du corps » (Joly, 2006, p. 2) ou comme l'a stipulé Frederick Mathias Alexander (1869-1955), fondateur de la technique Alexander : « chaque pensée a une manifestation physique et chaque action a sa connexion mentale »⁹ (dans Nettle-Fiol et Vanier, 2011, p. 24). Ainsi, considérer l'élève comme un être holistique est le fondement de base pour le travail corporel dansé qui m'intéresse.

2) Le principe de la connexité du corps m'amène à aborder le travail corporel avec une vision systémique, puisque tout le corps étant connecté, toutes ses parties se coordonnent ensemble pour créer le mouvement. Ainsi, en reconnaissant la relation entre toutes les parties du corps cela nous permet de faire la différenciation entre elles en même temps que l'intégration de la globalité du corps (Hackney, 2002).

3) Le principe du non-jugement implique l'acceptation de soi-même qui ne peut se compléter qu'en se dégageant de nos préjugés, lesquels ont tendance à émerger lorsqu'on commence à prêter attention à nos sensations dans le processus d'exploration du mouvement. De telle manière que « pour améliorer notre sensorialité habituelle, on doit suspendre temporairement les jugements afin de pouvoir nous préparer à expérimenter quelque chose allant au-delà de l'habitude »¹⁰ (Gelb dans Nettle-Fiol et Vanier, 2011, p. 99). Ce principe est considéré comme essentiel dans la technique Alexander (*Ibid.*) et dans la méthode Feldenkrais où l'apprentissage se

⁹ Traduction libre : “[...] every thought has a physical manifestation, and every action has a mental connection.”

¹⁰ Traduction libre : “To improve our sensory standard we must suspend judgements we make on the basis of it and be prepared to experience something beyond habit”.

réalise de façon organique à la manière des enfants, en individuel, lentement et sans se juger (Volk, 2000).

4) Le principe de la lenteur est le moyen qui nous permet de discerner plus précisément les sensations lors d'une exploration. Comme le souligne Fortin (2001), « Il faut donner au système nerveux le temps d'enregistrer les signaux des capteurs sensoriels et de mettre en branle les mécanismes de régulation appropriés » (p. 47). Ainsi, dit-elle, c'est grâce à la lenteur « que la qualité d'attention se développe, c'est là que la présence à soi et aux autres se construit » (*Ibid.*).

5) Le principe d'inhibition implique de suspendre l'inertie d'une ancienne et habituelle façon de faire pour nous rendre capables d'ouvrir une possibilité inexplorée. Godard explique que « si la personne réussit cette inhibition, il y a chaque fois une formidable ouverture vers de nouveaux gestes, de nouvelles coordinations » (Kuypers, 2006, p. 62). La technique Alexander pratique l'inhibition qui nous permet de choisir de ne pas réagir par habitude et de façon automatique, en apprenant à faire une pause juste avant la réaction habituelle (Nettl-Fiol et Vanier, 2011).

6) Le principe du jeu a le pouvoir de connecter le Soi avec le plaisir et la joie en explorant nos mouvements dans un état de corps dépourvu de pressions externes. Comme Kerlan (2013) le souligne, « Le jeu est le mouvement même de la vie », c'est la « caractéristique fondamentale du vivant tout court » déclare le philosophe Gadamer (dans Kerlan, 2013, p. 25). Comme dans la pédagogie de la méthode Feldenkrais qui s'inspire de l'apprentissage organique, car c'est par celui-ci que les enfants apprennent « essentiellement en jouant, par le plaisir et sans finalité apparente » dans une expérience d'exploration ludique qui stimule la créativité (Figuère et Berger, 1990, p. 44).

7) Le principe du lâcher-prise est la capacité de nous détacher de la tendance de vouloir rester en contrôle du mouvement en essayant de trop bien faire. Pour Mathias Alexander cela signifie que « quand tu arrêtes de faire la chose incorrecte, la chose correcte se fait par elle-même »¹¹ (dans Nettle-Fiol et Vanier, 2011, p. 85). Autrement dit, il s'agit d'apprendre à lâcher-prise sur le connu afin de permettre au corps de trouver par lui-même la solution, car ce non-faire, comme le souligne Johnson (1995), nous permet de récupérer ces aspects de sagesse, d'imagination et de créativité sous-jacents dans notre corps.

La structure de mes cours s'appuyant donc sur la perspective somatique du mouvement, cela impliquait que la capacité introspective des élèves soit développée, car toute la signification de cet univers interne de sensations, parfois imperceptibles à l'œil nu, ne pouvait être comprise avant d'avoir appris à se percevoir de l'intérieur (Green, 1999; Jay, 2014).

1.3.1 Constats et questionnements issus de mon enseignement de la classe technique de danse

Dans mon enseignement de la classe technique de danse, je constatais que ce travail d'introspection confrontait les élèves à un questionnement intime qui semblait assez délicat, car cela touchait au domaine sensible des croyances et des conceptions des styles de danse ou de la danse elle-même, ce qui exigeait de moi d'être attentive à des multiples réactions. La grande quantité d'élèves de différents groupes d'âge qui assistaient à mes classes m'offrait ainsi un large éventail de découvertes d'ordre psychomoteur, affectif et cognitif sur le plan de l'apprentissage. Sur le plan de l'enseignement, j'apprenais à résoudre les difficultés ayant trait à la gestion de groupe,

¹¹ Traduction libre : "When you stop doing the wrong thing, the right thing does itself."

je découvrais les nuances de la communication verbale et non verbale, ainsi que les subtilités de l'observation. De nombreux élèves avaient des intérêts professionnels, beaucoup d'autres cherchaient le bien-être dans le travail corporel. Cependant, je me rendais bien compte de la complexité de l'environnement du cours de danse, où chaque individu incarnait un univers de représentation de la danse en lui-même, qu'il fallait apprendre à interpréter. Pourtant, malgré cette contrainte, j'arrivais, d'une façon ou d'une autre, à résoudre la plupart des enjeux pédagogiques de la transmission qui se présentaient en cours d'interaction en classe technique de danse. Pour moi, il était d'abord question d'observer très attentivement l'élève devant moi, un temps d'observation qui parfois pouvait durer plusieurs minutes, tandis que maintes fois, quelques secondes à peine étaient suffisantes. Suite à cela, une possible solution apparaissait là, dans ma tête. Le moyen, la stratégie ou le dénouement dont j'avais besoin surgissait spontanément. C'est ainsi que mon intervention auprès de l'élève prenait forme, la plupart du temps comme une action pré-réfléchie, (Vermersch, 2014a), soit comme une action dont je n'étais pas consciente. Ces instants de connaissance spontanée, lesquels ont fini par devenir très familiers depuis l'époque de ma première expérience somatique dans les années 1970, me révélaient tout simplement ce que je devais faire, ainsi que la manière de le faire lors de chaque situation d'enseignement/apprentissage. Toutefois, il y a une différence de taille entre s'observer soi-même et observer le corps de quelqu'un d'autre. Dans mon propre corps, mes sensations sont, sans aucun doute, un guide infaillible. Or, lorsque j'observe le corps d'autrui, il me semble difficile d'identifier concrètement quels sont les repères qui orientent ma prise de décision déterminant l'action à suivre. Comment sais-je ce qu'il faut faire pour savoir comment agir dans une situation déterminée ? Jusqu'à ce jour, je l'avais toujours compris comme une forme d'« intuition » qui selon Catellin (2004) correspond à une « inspiration issue de l'expérience » (p. 179). Pourtant, il est certain que je dois me baser sur quelque chose de tangible, des indices dont je n'ai pas tout à fait pris conscience de façon réflexive. De quelle nature sont ces indices qui m'orientent lorsque je tente de guider l'élève dans son processus

d'apprentissage? Qu'est-ce que mon regard a la capacité de capturer pendant que j'observe attentivement l'élève? De quelle manière ce que j'observe se transforme en une décision cohérente pour aider l'élève à apprendre? Est-ce seulement la perception visuelle qui s'active ? Quels autres sens perceptifs interviennent? Ainsi, cette phase de l'interaction, que je nomme l'intervalle décisionnel, s'était toujours traduite en moi comme un moment de « sérendipité » qui est la « faculté de saisir et d'interpréter ce qui se présente à nous de manière inattendue » (*Ibid.*). De façon soudaine, je trouvais une logique cohérente entre ce que je voyais, ma solution proposée et le résultat que je constatais chez l'élève. C'est cette énigme qui présentement attire mon attention.

Au fil de quinze années d'enseignement de la danse, il est devenu de plus en plus évident que ma manière d'enseigner se tissait autour d'une approche particulière de l'interaction avec l'élève. Car c'est en raison des interactions autoritaires lors de ma formation en danse classique que j'ai été motivée à chercher une voie d'enseignement distincte qui s'éloignait de la pédagogie traditionnelle¹², qui est celle où l'enseignant transmet les savoirs déjà structurés à l'élève sans tenir compte de la subjectivité de ce dernier (Lakes, 2005; Altet, 1998).

Au début de mon processus exploratoire comme enseignante, j'ai été amenée à me questionner sur les démarches à suivre avec chacun des élèves, à savoir comment établir avec eux une communication ouverte et réciproque. De cette manière, instaurer adéquatement le dialogue interactionnel représentait la pierre d'assise pour le travail qui m'intéressait comme enseignante de la classe technique de danse. Je prenais donc appui sur ma capacité d'observation qui me permettait d'aider chacun des élèves à intégrer de manière différenciée la proposition du cours de danse. Le but ultime de mon enseignement de la classe technique de danse visait à faciliter chez les

¹² La notion de pédagogie traditionnelle est développée dans le chapitre du Cadre conceptuel.

élèves le développement de leur capacité à se sentir, à se mouvoir de façon fonctionnelle, à danser avec leur propre voix corporelle. C'est précisément ce qui m'a amenée à me poser la question suivante : Qu'est-ce que j'observe lorsque j'observe l'élève en action et comment son action m'informe sur la manière dont je peux ou je dois intervenir auprès de lui?

1.4 État des lieux sur l'enseignement de la classe technique de danse

En 2009, Barr a documenté qu'au cours des trois dernières décennies une grande quantité de recherches en éducation de la danse se sont penchées sur les multiples enjeux relatifs à l'enseignement/apprentissage de la classe technique de danse. Depuis lors, dans une intention d'améliorer les pratiques d'enseignement, un grand nombre de chercheurs (Bienaise et Levac, 2016; Jay, 2014; Brodie et Lobel, 2012; Burnidge, 2012; De Kuijper, 2011; Mainwaring et Krasnow, 2010; Batson, 2009; Andrzejewski, 2009; Harbonnier-Topin, 2009; Râman, 2009; Fortin et Girard, 2005; Rouquet, 1991; Gray, 1989) ont exploré et suggéré de nouvelles perspectives pour mieux comprendre les enjeux que comportent les processus d'enseignement/apprentissage de la classe technique de danse.

Ainsi, au travers d'une multiplicité d'approches pédagogiques, (cognitive, féministe/démocratique, somatique, etc.), les chercheurs semblent se détourner d'un paradigme où traditionnellement l'attention était centrée sur l'enseignant (Râman, 2009) et dans lequel l'élève était obligé de rentrer dans un modèle de danseur préétabli et idéalisé (Green, 1999; Godard, 1990*a*). À ce sujet, la recherche de Lakes (2005) a documenté les philosophies qui sous-tendent les méthodes d'enseignement qui ont été héritées et transmises au domaine de la danse. L'auteure rend compte que ces méthodes traditionnelles d'enseignement/apprentissage tendent à créer un système autoritaire et hiérarchique dans lequel l'enseignant est perçu comme la seule source de connaissance. Pour sa part, Buckroyd (2000), remarque que cette

conception traditionnelle d'enseignement/apprentissage a pour conséquence d'amener l'élève à percevoir son expérience d'apprentissage de façon passive (dans Râman, 2009), lui faisant perdre son autonomie (Lakes, 2005) ou son « autorité interne » (p. 50), comme le soulignent Fortin, Vieira et Tremblay (2009). De son côté, Râman (2009) explique que les approches pédagogiques basées sur un enseignement axé sur l'élève prennent appui sur les théories constructivistes de l'apprentissage. Barnes et Todd (1995, dans Râman, 2009), soutiennent que dans les approches pédagogiques provenant du courant constructiviste, l'apprentissage est conçu comme un processus où les nouvelles expériences ne s'empilent pas sur les connaissances existantes, mais plutôt, se reconstruisent et mènent vers une compréhension plus élargie d'un aspect spécifique des savoirs à apprendre. Ainsi, disent-ils, « les découvertes qui se font s'avèrent être des nouveaux modèles de ce qui est déjà connu »¹³ (p. 78). Pour sa part, Raymond (1998), se référant à l'apprentissage de la danse dans le courant constructiviste, fait remarquer qu'il s'agit d'un « processus interne et fragile de déconstruction et de reconstruction de connaissances qui dépend de la disposition et du rythme de chaque étudiant » (p. 11).

Plus récemment, dans un article qui examine « l'enseignement de la classe technique en danse contemporaine au Québec », Bienaise et Levac (2016, p. 1) affirment que dans le contexte actuel d'hétérogénéité des pratiques chorégraphiques, la présence de l'interprète « se révèle être au cœur de la création en danse » (p. 2), les danseurs étant ainsi amenés à développer une grande capacité d'adaptation devant les différentes demandes des chorégraphes. Face à cette réalité, le rôle de la classe technique est remis en question. Au travers du témoignage de quatre enseignantes de danse, cet article fait ressortir que la relation enseignant/élève se doit d'être constamment

¹³ Traduction libre : "The discoveries are likely to be new patterns of what is already known".

renouvelée. Ces quatre enseignantes nous font voir que le respect de l'intégrité de la personne, la collaboration ainsi que la valorisation de la qualité de l'interaction sont les préoccupations communes qui les traversent. Ainsi chacune, à leur manière, propose un enseignement sensible et structuré pouvant amener l'élève à s'ouvrir à « ses potentialités par l'expérience du geste et le sens qu'on lui donne » (p. 17).

En appui de ce qui précède, nous constatons une mise en valeur de la relation pédagogique enseignant/élève où l'élève est pris en compte dans sa singularité. Cela semble rejoindre ce que plusieurs chercheurs en enseignement de la danse ou en éducation par la danse soulignent à propos de l'importance du développement des capacités d'observation chez l'enseignant, car ce sont celles-ci qui permettent de « voir » et d'analyser ce que fait l'élève, tout en identifiant les caractéristiques particulières de chacun dans le but d'optimiser l'intégration du mouvement dansé (Harbonnier-Topin, 2009, 2001; Răman, 2009; Kimmerle et Côté-Laurence, 2003; Clark, 2003; Rouquet, 1991; Godard, 1990a; Gray, 1989). Dans le même ordre d'idées, du côté du champ des sciences de l'éducation, Altet (1998) confirme qu'en effet :

Ce renversement de perspective, où dans une situation pédagogique donnée le fait d'apprendre prime sur celui d'enseigner, où l'apprenant est au centre d'une problématique de l'apprentissage, où son activité d'apprenant est privilégiée par rapport à la prestation de l'enseignant, [cela] modifie le rôle de l'enseignant. (p. 9)

Une modification qui, dans le contexte de la classe technique de danse, suppose que l'enseignant aiguisé des habilités essentielles pour mieux guider l'élève, c'est-à-dire : en développant sa compétence d'observation comme le suggère Harbonnier-Topin (2009, 2001). Car, non seulement l'enseignant en danse doit globalement porter attention au mouvement dansé dans ses dimensions techniques et expressives, mais il doit aussi percevoir de quelle façon il peut intervenir en s'adaptant au processus

d'apprentissage singulier de chaque élève, ce qui implique aussi une prise en compte de la dimension socio-affective (Godard, 1994, 1995).

1.4.1 Examen des écrits sur l'activité d'observation de l'enseignant

En examinant les écrits relatifs à l'activité d'observation de l'enseignant, j'ai relevé deux articles, deux thèses doctorales et un ouvrage appartenant aux champs de la danse, de l'éducation physique, ainsi que de l'éducation en général.

1.4.1.1 Observation en classe technique de danse

Dans son article intitulé *Developing Observation Strategies to Enhance Teaching Effectiveness in the Dance Class*, Clark (2003) aborde la question de l'importance de l'activité d'observation de l'enseignant de danse. Elle affirme, en se basant sur des recherches en éducation physique (Logsdon, 1984), que lors de son activité d'observation, l'enseignant de danse fait une interprétation sur ce qui est en train de se passer chez l'étudiant qui lui permet de prendre une décision à propos de l'action à suivre. L'auteur souligne que ce triple processus d'*observation, interprétation* et *prise de décision* est nécessaire pour que l'enseignement soit efficace.

Dans cet article, Clark propose des activités spécifiques permettant le développement de la sensibilité perceptive, autant visuelle qu'auditive, ayant comme but d'améliorer la pratique des enseignants en danse. Elle conclut que l'observation est un élément clé pour structurer la classe, pour faire un suivi approprié, pour évaluer et reconnaître la particularité de chaque situation. Cependant, elle ne développe pas en détail la manière dont s'élabore ce triple processus *observation, interprétation* et *prise de décision* dont elle parle.

1.4.1.2 Observation en classe d'éducation physique

Dans le domaine de l'éducation physique, l'article scientifique *Learning to see* (Schempp et Woorons, 2006) part de la prémisse que ce qui distingue un enseignant expert, c'est sa capacité de savoir interpréter ce qu'il observe. Selon Woorons (2001, dans Schempp et Woorons, 2006), les enseignants experts sont capables d'observer un contexte d'apprentissage et de discerner les indices qui leur fournissent une vision pour prendre des décisions informées et intuitives. Les auteurs identifient quatre caractéristiques de la perception développées par les enseignants experts, à savoir : 1) Se concentrer sur ce qui est pertinent; 2) Faire des inférences à partir des observations; 3) Porter attention à l'atypique et 4) Être analytiquement critique. Ils disent qu'en combinant ces quatre caractéristiques les enseignants experts acquièrent une capacité de « voir » dans un sens large et métaphorique, ce qui leur permet de prendre des décisions plus éclairées pouvant avoir un impact majeur sur l'apprentissage de l'élève, les distinguant ainsi des enseignants avec moins d'expertise.

Schempp et Woorons (2006) concluent que ces enseignants experts développent leur capacité perceptuelle au travers de leur formation, de l'expérience, et de la pratique délibérée. Toutefois, les auteurs ne vont pas jusqu'à analyser plus finement la façon dont ces capacités fonctionnent.

En résumé, si ces deux articles dans les champs de la danse et de l'éducation physique soulignent l'importance d'une des activités essentielles dans l'interaction d'un enseignement efficace, soit l'activité d'observation de l'enseignant, ils ne décrivent pas le processus interne, c'est-à-dire toutes les opérations cognitives et les aspects affectifs qui semblent se manifester durant la phase d'observation précédant l'intervention.

1.4.2 Trois recherches empiriques en lien avec l'interaction pédagogique

Dans les trois études empiriques suivantes réalisées autour de l'interaction pédagogique, je retrouve des points d'appui pouvant m'orienter dans mon étude portant sur l'intervalle décisionnel, dont le contexte est l'interaction dans la classe technique de danse.

La thèse doctorale de Harbonnier-Topin (2009) porte sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine. L'auteure relève les différents types d'activités du professeur lors de son interaction avec l'élève en classe technique de danse. Elle « cherche à décrire et à comprendre ce qui se passe dans l'interaction professeur-élève en rapport à la proposition dansée du professeur » (p. 60). L'auteure analyse notamment la « configuration typique démonstration-reproduction » (p. 4), afin de rendre compte de la pertinence de celle-ci dans la formation du danseur contemporain. Elle identifie et décrit les différentes dimensions de l'interaction, dont l'interaction dans la « communication pédagogique » (p. 82) et l'interaction dans la « communication d'action » (p. 99). Dans son analyse descriptive de la « configuration typique démonstration-reproduction », cette auteure identifie les différents types d'activités effectives, comme l'activité de communication dans sa dimension corporelle et dans sa dimension discursive, l'activité d'observation et l'activité « faire pour soi » du professeur ayant lieu dans la situation enseignement-apprentissage de la classe technique de danse. Ses résultats permettent d'ouvrir des nouvelles voies d'exploration et de réflexion sur ces différentes activités interactionnelles mises en œuvre dans la classe technique de danse en contexte de formation préprofessionnelle.

D'autre part, la thèse doctorale de Raymond (2014) expose, en contexte d'enseignement de la danse en milieu scolaire, « [...] les pratiques effectives de transposition didactique dans l'enseignement de la danse à l'école primaire

québécoise, en focalisant sur la manière dont les enseignantes spécialisées transposent les savoirs du programme d'études [...] dans la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) ainsi que dans l'intervention en classe » (p. iii). L'auteure identifie deux types de dialogue qui sont alternés par les enseignantes de danse dans le processus de planification de la situation d'apprentissage et d'évaluation : le dialogue didactique intérieur et le dialogue didactique interactif qui ont trait à l'activité interne de l'enseignante de danse lors de la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation et à l'activité interactive avec les élèves en classe de danse scolaire. Dans la croisée de ces deux dialogues a lieu « le processus constant d'adaptation des décisions didactiques dans la planification et la mise en œuvre de SAÉ » (p. 287) où se révèle « l'importance de recourir à différents dispositifs d'observation pour évaluer de façon formative les apprentissages des élèves » (p. 292) sur le plan kinesthésique, socioaffectif et cognitif. De cette manière, en observant les élèves en classe, les enseignantes de danse à l'étude s'engagent dans des dialogues didactiques intérieurs et interactifs qui leur permettent de prendre des décisions didactiques qu'elles mettent en œuvre sur le champ ou qu'elles diffèrent dans le cours suivant. Puisque ces deux types de dialogue didactique, intérieur et interactif, supposent l'observation de l'enseignante de danse lorsqu'ils sont engagés dans l'interaction en classe, ils sont ainsi reliés à la phase de l'activité d'observation qui m'intéresse.

Finalement, dans son ouvrage « L'enseignant, maître de lui ? », Gaillard (2016) présente six études de cas (dont une dans une classe de danse en milieu scolaire) qui portent sur un moment spécifique en classe lors d'une situation de difficulté. Il y fait apparaître un élément très important de l'espace pédagogique qu'il considère négligé, voire occulté :

L'attitude : cette façon d'être qui permet d'être en lien avec la classe, de voir, [de] sentir avant d'agir, qui permet de prendre les décisions les plus

pertinentes en fonction de ce qui est en train de se passer ici et maintenant, de moduler ses interventions en s'informant de ce qui vient du groupe, mais aussi de soi [...]. (p. 5)

Ainsi, selon l'auteur, non seulement la didactique et la méthode d'enseignement sont à considérer comme importantes, mais il propose aussi de prendre en compte l'attitude de l'enseignant. Comme il le souligne bien, celle-ci permet « de voir, [de] sentir avant d'agir » (p. 5). Ce qui semble se relier à une capacité d'observation de l'enseignant envers les élèves, mais aussi envers soi-même. Du côté méthodologique, cette étude a été réalisée dans une approche psychophénoménologique de l'interaction. Les six enseignantes à l'étude ont eu recours à la technique de l'autoexplicitation, ce qui a permis de rendre « visible la puissance des dispositions mentales non-conscientes de [l'enseignant] pouvant engendrer de graves dysfonctionnements pédagogiques » (p. 141).

L'étude de Jacques Gaillard (2016) me semble pertinente par la méthode psychophénoménologique à laquelle il a eu recours : l'autoexplicitation, étant celle que j'utilise moi-même dans cette étude.

En résumé, la recension des écrits dans le champ de la danse m'a permis de constater que l'approche pédagogique choisie par l'enseignant peut être un facteur qui détermine le type d'interaction qui se crée avec l'élève. Cette étape m'a aussi permis de saisir que lors de l'interaction pédagogique, l'enseignant met en œuvre deux activités essentielles, au cours desquelles il s'adapte aux besoins d'apprentissage de l'élève : l'activité d'observation et l'activité de communication. À l'activité de communication s'ajoute la dimension de résonance motrice avec l'élève que Harbonnier-Topin (2009) nomme la « communication ostensive résonnante » (p. 351). Toutefois, au niveau opérationnel, la phase de l'activité d'observation à laquelle je m'intéresse semble avoir été moins décrite dans les recherches empiriques (*Ibid.*).

1.5 But de l'étude et questions de recherche

Dans le cadre de cette recherche, je porte mon attention sur l'intervalle décisionnel, cette phase de l'interaction qui inclut l'activité d'observation et qui mène vers l'intervention auprès des élèves dans leur processus d'intégration de la « proposition dansée »¹⁴. Cette étude a pour but de comprendre comment la prise de conscience des processus en jeu dans l'intervalle décisionnel peut aider à améliorer la qualité de mon guidage dans le processus d'intégration des apprentissages de l'élève. À cette fin, je poserai les questions suivantes :

1.5.1 Question principale

Qu'est-ce que je fais dans la phase d'interaction avec les élèves durant laquelle le processus décisionnel¹⁵ se déroule en vue d'intervenir auprès d'eux pendant qu'ils intègrent la proposition dansée?

1.5.2 Sous-questions

- Sur quoi je porte mon attention lorsque j'observe l'élève en action ?
- Quels sont les facteurs internes et externes de l'interaction qui influencent mon activité d'observation des élèves ?

¹⁴ J'emprunte ce terme « proposition dansée » de la thèse doctorale de Nicole Harbonnier-Topin (2009) qu'elle définit « comme la combinaison de mouvements dansés fabriquée par le professeur dans le but de générer l'appropriation d'une maîtrise de l'exécution de ces mouvements chez l'étudiant » (p. 50), puisqu'il convient parfaitement à mon propos pour mieux comprendre comment opère cet intervalle décisionnel.

¹⁵ Rappelons que la phase du processus décisionnel inclut l'activité d'observation.

- Quelles sont les ressources dont je dispose pour guider l'élève dans son processus d'apprentissage ?
- Quelles sont les actions immédiates que je mets en œuvre ?
- Quelles sont les composantes du processus décisionnel qui influencent mon intervention ?

Ce premier chapitre nous a permis de bien cerner notre objet d'étude, l'intervalle décisionnel, ainsi que de présenter les multiples interrogations qu'il soulève. Le chapitre suivant nous permettra de prendre connaissance des auteurs qui fourniront les assises conceptuelles à cette étude.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Pour résumer mon propos précédent, nous avons vu que bien que plusieurs écrits portant sur l'enseignement de la classe technique de danse aient relevé l'importance cruciale de l'activité d'observation de l'enseignant, il n'existe pas de recherche portant spécifiquement sur l'activité d'observation précédant son intervention auprès de l'élève. Dans ce chapitre, je présenterai les différents auteurs dont les théories serviront d'assises conceptuelles pour éclairer d'entrée de jeu cette recherche, laquelle focalise sur l'objet d'étude, l'intervalle décisionnel lors de mon activité d'observation des élèves en action. Cette phase est difficile à saisir, non seulement par sa courte durée, mais aussi par sa nature mentale qui la rend invisible aux yeux extérieurs. Ainsi, pour bien situer l'intervalle décisionnel dans la classe technique de danse, j'aborderai la présentation des assises conceptuelles en exposant mes concepts clés selon trois angles qui se superposent. Partant du premier angle qui représente le contexte global, je décrirai les concepts reliés à la dynamique de la classe technique de danse qui s'inscrit dans une approche pédagogique axée sur l'élève. Le deuxième angle portera sur les éléments en jeu lors de l'interaction pédagogique entre l'enseignant de danse et les élèves. Finalement, le dernier angle dévoilera les concepts concernant la prise de décision, nous rapprochant ainsi le plus possible de notre objet d'étude : l'intervalle décisionnel, ce processus au bout duquel l'enseignant décide comment intervenir auprès des élèves.

2.1 Dans la classe technique de danse

À priori, lorsque nous évoquons la classe technique de danse, il nous vient à l'esprit un studio de danse avec des miroirs où l'enseignant, se présentant comme le personnage central, transmet des consignes aux élèves afin de leur apprendre à réaliser des coordinations motrices dans une technique de danse spécifique (Green, 1999). La classe technique de danse est conçue donc pour l'apprentissage d'une technique, que ce soit dans le domaine de la danse classique, moderne, jazz, ou celui de la danse contemporaine (Harbonnier-Topin, 2009; Kimmerle et Côté-Laurence, 2003). Mais concrètement, que signifie la notion de technique ?

Pour un grand nombre de danseurs, la technique représente un travail corporel qui leur permet d'atteindre force, souplesse, coordination, précision, équilibre, contrôle, etc. Organisés de manière efficace, ces outils qui représentent les fondements du mouvement les mèneront à mériter une place dans le niveau professionnel de la danse (Harbonnier-Topin, 2009). Vivès (1983 dans Harbonnier-Topin, 2009) nous dit qu'une technique corporelle implique « l'ensemble des moyens transmissibles mis en œuvre pour effectuer le plus efficacement une tâche motrice donnée » (p. 46). Par ailleurs, le « Dictionnaire du Corps », se référant aux « techniques du corps », une notion avancée par l'anthropologue et sociologue français Marcel Mauss (1950, dans Marzano, 2007), propose cette définition : « Gestuelles codifiées en vue d'une efficacité pratique et symbolique, il s'agit de modalités d'action, de séquences, de gestes, de synchronies qui se succèdent dans la poursuite d'une finalité précise » (p. 914). Pour synthétiser, ces définitions nous laissent comprendre que l'objectif de la technique consiste à acquérir une maîtrise corporelle de manière efficace.

Pour leur part, Bienaise et Levac (2016) expliquent que traditionnellement dans la classe technique de la danse classique, de la danse moderne et de la danse post-moderne, la technique s'enseigne en suivant une structure dont les mouvements sont

codifiés en fonction de leur esthétique particulière. Cependant, les chercheuses soulignent qu'à l'heure actuelle, le rôle de la classe technique est remis en question, car les enjeux de la création chorégraphique demandent aux interprètes une grande capacité d'adaptation. Ainsi,

En termes de contenus et d'activités, la classe technique se présente comme une somme de mouvements, de principes du mouvements, d'actions, de mises en situation, d'explorations dirigées, d'improvisations, de réalisations de tâches, d'approches somatiques et de connaissances anatomiques. (p. 7)

Dès lors, la signification autrefois donnée au terme « technique » semble devoir s'élargir. De plus en plus d'enseignants de danse éprouvent le besoin de dépasser les frontières de la technique formelle et codifiée (Bienaise et Levac, 2016) pour la laisser se transformer plutôt en « un chemin conduisant à la disponibilité motrice » (Perez et Thomas, 2000, p. 137).

Dans la thèse de Nicole Harbonnier-Topin (2009), sur laquelle je m'appuie pour plusieurs notions concernant la classe technique de danse, la dynamique pédagogique est décrite comme suit : le professeur de danse a pour rôle de mener la classe en suivant une structure généralement divisée en quatre périodes. La première période consiste à s'allonger au sol afin d'aiguiser l'activité perceptive en lien avec l'environnement et s'enchaîne avec l'étape d'échauffement musculaire. La deuxième période constitue la pratique technique proprement dite, au cours de laquelle les principes fondamentaux du mouvement comme l'alignement, le placement, l'équilibre, le transfert de poids et l'acquisition de nouvelles coordinations peuvent être travaillés sous forme d'exercices variés. Ensuite, lors de la troisième période, le professeur présente un enchaînement de mouvements dansés où les « étudiants peuvent [...] tester leurs capacités à occuper l'espace et à s'engager dans des défis de virtuosité » (*Ibid.*, p. 50). Finalement, dans la dernière période, la classe peut se terminer par « des traversées de l'espace avec des sauts » (*Ibid.*).

L'enseignant de danse est, en effet, celui qui transmet à l'élève les moyens dont il a besoin pour travailler sur ses capacités physiques, lesquelles lui permettront de mieux effectuer son mouvement dansé. Cependant, Harbonnier-Topin (2009) indique qu'à l'enseignement de la technique, en particulier celle de l'esthétique de la danse classique, se rattache souvent une certaine vision mécaniste du corps. C'est la perspective de « la prédominance d'un modèle du corps performant dirigé par le système nerveux central, par la notion de maîtrise, de commande et de contrôle », précise Jay (2014, p. 104).

La technique de danse qui est proposée dans cette étude s'appuie sur les paramètres de l'esthétique de la danse classique incluant certaines notions de la danse moderne¹⁶, suivant une structure similaire à celle exposée ci-dessus. Toutefois, les stratégies pédagogiques que j'y propose diffèrent de l'enseignement traditionnel de la classe technique de la danse classique (lesquelles nous allons explorer davantage dans le chapitre méthodologie).

2.1.1 Quel est cet enseignement traditionnel de la classe technique de danse?

La méthode de transmission la plus répandue de la classe technique de danse est issue du modèle pédagogique traditionnel d'enseignement/apprentissage de la danse classique (Harbonnier-Topin, 2009; Green, 1999). Il s'agit d'un modèle de soumission et d'autoritarisme qui a évolué « à partir d'une structure historiquement très hiérarchisée depuis le ballet de cour de Louis XIV » (Fortin, Trudelle et Messing, 2008, p. 79). Cette structure est celle où le professeur de danse est perçu comme

¹⁶ Certains éléments appartenant à l'esthétique du Graham (comme le travail en spirale du buste) et les bras particuliers à l'esthétique de Muller (qui se libèrent de la structure codifiée du ballet) sont intégrés dans les propositions dansées.

l'autorité et reconnu comme la seule source de connaissance (Stinson, 1998). Tel que Harbonnier-Topin (2010) le précise, il s'agit d'« une relation maître-disciple, dans laquelle le maître gardait jalousement ses astuces et ses stratégies d'enseignement » (p. 8). En général, dans ce modèle de la pédagogie traditionnelle de la danse, l'élève apprend à suivre des consignes et à bien les suivre. L'élève danseur s'habitue donc à apprendre en reproduisant ce qu'il reçoit du professeur, sans avoir de pouvoir de critiquer, ni d'avoir des initiatives de création de mouvements (Stinson, 1998). C'est de cette façon que l'élève se retrouve enfermé dans le modèle du corps machine ou corps objet si particulier à l'entraînement traditionnel de la danse (Ginot, 2013; Eddy, 2006). Ce genre d'entraînement, à l'instar des pédagogies basées sur les théories behavioristes¹⁷, tend à sous-estimer « le rôle de l'élève et ses processus cognitifs dans la construction de son savoir par lui-même » (p. 6), argumente Marguerite Altet (1998), professeure émérite de l'Université de Nantes en sciences de l'éducation, à l'égard de ces pédagogies.

Selon Altet (2002), chaque enseignant ou enseignante a sa propre manière d'enseigner qui se fait voir lors de sa pratique enseignante. L'auteure propose de définir la pratique enseignante

[...] comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision. (p. 86)

¹⁷ Le behaviorisme est un courant de recherche en psychologie basé sur le comportement qui « adopte une attitude résolument sceptique ayant comme principe de base de ne jamais faire confiance au ressenti de l'individu ». (Lachaux, 2011, p. 17)

Toutefois, souligne-elle, l'enseignement ne peut être dissocié de l'apprentissage, lequel est lui-même « défini comme un processus d'appropriation personnelle du sujet, un processus significatif qui construit du sens et un processus de changement » (Altet, 1998, p. 22).

Ainsi, Altet nous dit que « la pédagogie traditionnelle est pensée en fonction de contenus et de la prestation de l'enseignant, dans une logique de transmission de ces contenus » (*Ibid.*, p. 8). À ce propos, Jonassen et Land (2000, dans Râman, 2009) soutiennent que la méthode traditionnelle d'instruction centrée sur l'enseignant favorise une compréhension superficielle. Ceci nous porte à penser que si la compréhension n'est que superficielle, l'apprentissage n'est donc pas toujours réalisé de façon optimale.

2.1.2 Une approche pédagogique axée sur l'élève

Au cours des trente dernières années, depuis que la recherche en danse s'est intéressée aux multiples enjeux concernant l'enseignement/apprentissage de la technique de la danse (Barr, 2009), autant en danse classique qu'en danse contemporaine, de nombreuses approches pédagogiques ont été proposées (Bienaise et Levac, 2016; Choi et Kim, 2015, Jay, 2014; Brodie et Lobel, 2012; Burnidge, 2012; Mainwaring et Krasnow, 2010; Batson, 2009; Andrzejewski, 2009; Râman, 2009; Eddy, 2006; Fortin et Girard, 2005; Rouquet, 1991 entre autres). Ces approches pédagogiques, qu'elles appartiennent à l'approche cognitive, féministe/démocratique ou somatique, s'écartent de l'enseignement traditionnel de la danse et s'intéressent à améliorer la manière dont se fait la transmission. Elles convergent toutes vers la théorie constructiviste de l'acquisition des connaissances centrée sur l'apprentissage de l'élève, où l'enseignant de danse n'est plus considéré comme la seule source de connaissance.

Dans ce qui précède, nous retenons que dans l'approche pédagogique traditionnelle de l'enseignement de la classe technique de danse, l'élève reçoit un savoir structuré par l'enseignant qu'il tente de transformer en « réponses, performances ou savoirs » (Altet, 1998, p. 5), sans que pour autant il en fasse l'appropriation. Dans les approches pédagogiques de type constructiviste, l'enseignant se centre sur l'élève et met à sa disposition des moyens pour que ce dernier construise lui-même le sens de l'information ou des savoirs qui lui sont transmis (Altet, 1998).

C'est dans ce renversement de perspective de la pédagogie traditionnelle dans l'enseignement/apprentissage de la danse que mon projet de recherche prend tout son sens. Mon approche pédagogique s'inscrit en effet dans la conception constructiviste de l'enseignement qui place l'élève au centre de mes préoccupations. Mon rôle d'enseignante de danse consiste alors à réagir à ce que les élèves font et à m'adapter à leurs besoins. Car, comme le souligne Altet (*Ibid.*), c'est en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage de l'élève que le rôle de l'enseignant se modifie, il devient « un organisateur des conditions externes de l'apprentissage, un facilitateur » (p. 9). Ce type d'enseignement met en œuvre un processus où l'élève a l'opportunité d'intégrer son apprentissage technique qui, comme Harbonnier-Topin (2012b)¹⁸ le souligne, est « la capacité à produire intentionnellement, à maîtriser, à moduler tous les paramètres entrant en jeu dans la qualité expressive du mouvement » (p. 2). Une intégration qui, selon la définition de Roegiers (2004), fonctionne : « comme une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné » (p. 22).

¹⁸ Rapport de la Tribune 840 n°15 (février 2012) présenté au Département de danse de l'UQAM Apprentissage de la danse et neurosciences : parlons synapse!

2.1.3 Sur quel modèle du corps s'appuie l'enseignant de danse?

Altet (1998) souligne que lors de son activité d'enseignement, la pédagogie choisie par le pédagogue est étroitement liée à sa propre conception de l'apprentissage. Ceci nous amène à considérer la conception d'apprentissage de l'enseignant de danse dans les deux approches pédagogiques citées. Dans l'approche traditionnelle, celle axée sur l'enseignant, l'élève est observé en référence à un modèle du corps idéal (Green, 1999). Dans les autres approches, celles axées sur l'élève, l'enseignant observe la personne réelle qu'il a sous les yeux en intégrant ses différentes dimensions, corporelle, cognitive et émotionnelle (Burnidge, 2012; Godard, dans Kuypers, 2006). Dans cette deuxième perspective, comme le chercheur et spécialiste en analyse du mouvement Hubert Godard (1990a) le propose, il s'agit d'**observer** l'élève dans sa singularité afin de s'adapter à sa structure en considérant ses capacités de mouvement pour ainsi l'aider à développer son potentiel inexploité.

2.1.3.1 Le corps idéal : un modèle mécaniste du corps

Dans la plupart des pratiques corporelles traditionnelles de la culture occidentale, dont la pratique de la danse, nous retrouvons le modèle mécaniste du corps, lequel s'impose par une approche dualiste du corps (Jay, 2014; Ginot, 2013; Green, 1999). Ce modèle, qui conçoit le corps et l'esprit comme deux entités séparées, nous parvient de l'Église catholique et de la pensée cartésienne du 17^{ème} siècle (Marchand, 2017). Selon la pensée de Descartes, l'être humain peut être comparé à une machine articulée qui se divise en deux parties principales : un corps et une âme (Zur Lippe, 1983). Il s'agit d'une conception du corps qui considère la tête comme dominante, de par ses fonctions dites supérieures, sur le reste du corps (Marchand, 2017). Une perspective qui sépare ainsi le « haut et le bas, la matière et le processus, le soi et les autres, le soi et l'environnement, la pensée et les émotions » souligne Jay (2014,

p. 107). Ainsi, inéluctablement, cette dichotomie du corps/esprit prive la personne de l'expérience de son corps, la déconnecte de ses sensations proprioceptives, de son soma¹⁹, de son processus de vie (Johnson, 1992 et Benhke, 1991 dans Green, 1999). Pourtant, Jay (2014) met en évidence que bien que nous ayons appris à traiter notre corps comme une machine en essayant de le contrôler le plus efficacement possible, l'intelligence ne se trouve pas uniquement dans le cerveau : « Le cerveau est informé et informe et l'intelligence du mouvement dialogue avec la pensée » (*Ibid.*, p. 104). En effet, tel que Marchand (2017) en rend compte également, « le cerveau [n'] est opérant que s'il est connecté au corps » (p. 4).

2.1.3.2 La corporéité comme conscience incarnée

Contrastant avec la perspective mécaniste, le philosophe Michel Bernard (2001)²⁰, reconnu comme un penseur du corps, rebaptise le corps en s'y référant comme « corporéité », en argumentant

[...] qu'il n'y a pas d'entité corporelle, mais des expériences hybrides, variables, instables et contingentes. Celles-ci dessinent une sorte de réseau pulsionnel, sensori-moteur et affectif, déterminé par les jeux d'interférences sauvages de deux trajectoires historiques : celle de notre imaginaire individuel [...], dont la configuration résulte de notre vécu de l'enfance, des expériences singulières et complexes tissés au sein du milieu familial et extra-familial; et celle de notre imaginaire "social", fruit des mœurs, habitus, règles, rites et croyances de la société globales à partir desquels se constituent un réservoir

¹⁹ Pour Thomas Hanna (1989) « soma » est l'individu qui se perçoit de l'intérieur, perception subjective qui lui fait prendre conscience de son individualité et de sa capacité d'agir sur soi et son environnement.

²⁰ Michel Bernard a repris ce terme « corporéité » de la phénoménologie. Lucchino, H. (2012). Philosophie et esthétique du corps selon Michel Bernard. *Compte-rendu synthétique de l'ouvrage de Michel Bernard*.
https://www.academia.edu/8600382/Philosophie_et_esth%C3%A9tique_de_la_danse_selon_Michel_Bernard

de mythes, de symboles, de valeurs qui régissent notre comportement quotidien. (p. 12)

Ce concept implique une approche intégrée de la personne, le corps est inclus dans une globalité qui ne peut être dissociée. Jay (2014) exprime cette globalité en termes de système dynamique en recherche d'équilibre et capable d'autorégulation :

Le corps est conçu comme un système vivant donc en constante homéostasie, rééquilibrage qui en s'autorégulant assure sa survie permanente. Il est pensé comme un tout. Il ne s'agit pas d'un amas de parties disjointes, mais d'un système organisé de façon dynamique et en équilibre complexe, interdépendant dans chaque mouvement, chaque fonction, chaque échange d'énergie et d'information. (p. 107)

L'approche intégrée du corps de la personne se rapproche ainsi de la pensée phénoménologique dans laquelle le corps vécu (Fraleigh, 1987) est le corps propre qui incarne l'expérience dans le monde. Ce concept a été décrit par le philosophe et phénoménologue Merleau-Ponty (1908-1961) dans son ouvrage « Phénoménologie de la Perception » (1945) dans lequel, en contestant le corps objet, il soutient qu'en tant que sujets nous n'avons pas un corps, mais nous sommes notre corps. Pour Merleau-Ponty (*Ibid.*), le corps et la conscience ne peuvent être séparés, la conscience est incarnée. Il est un des premiers philosophes à utiliser le terme « corporéité » (Delacroix, 2013, p. 167) pour désigner cette conscience incarnée, puisqu'elle est en elle-même corporelle. Delacroix (*Ibid.*), en évoquant Merleau-Ponty, précise la dimension sensorielle de cette conscience : « C'est ce qu'il nomme la conscience perceptive ou le corps-connaissant : c'est par ses possibilités sensibles et perceptives que le corps fait l'expérience du monde » (p. 167). Comme Marzano (2009) le souligne dans son livre « Philosophie du corps » : « Chacun est à la fois un corps physique projeté dans le monde du “dehors” et un corps psychique qui renvoie au “dedans” de l'être » (p. 8).

Ainsi, dans cette étude, l'élève est pris en compte dans la conception du corps comme conscience incarnée dont le travail corporel s'effectue justement en « portant attention sur les mouvements internes et/ou externes ainsi que sur le lien entre les deux, [où] le monde se construit à partir de soi et non à partir de repères extérieurs » (Jay, 2014, p. 107). Tout comme moi-même, en tant qu'enseignante de danse, je me positionne comme une conscience incarnée, puisque « c'est par mon corps que je comprends autrui, comme c'est par mon corps que je perçois des "choses" » (Merleau-Ponty, 1945, p. 216).

2.1.4 Une relation intercorporelle entre l'enseignant et l'élève

Puisque cette recherche porte sur le moment où l'enseignant est en train d'observer l'élève, il est pertinent de considérer le lien qui s'établit entre eux. La « corporéité » de l'enseignant de danse, pour utiliser le terme de Merleau-Ponty (Delacroix, 2013, p. 167), guide et accompagne l'élève en tentant de s'adapter à sa structure pour l'aider à développer ses capacités de mouvement (Godard, 1990a). L'élève vit son processus d'apprentissage de la proposition dansée en ouvrant sa « corporéité » au guidage proposé. Au cours de cette interaction, chaque corporéité porte en elle-même un univers de signification. Cette réalité nous renvoie au principe de circularité dans le concept d'intercorporalité développé par Merleau-Ponty que Delacroix²¹(2013) explique en ces mots :

[L]'intercorporalité est un processus de corps à corps dans lequel le physique, l'émotionnel, le relationnel, l'historique, le mental, l'énergétique et le spirituel sont présents en simultanéité et circulent de

²¹ Jean-Marie Delacroix est « un des pionniers de La Gestalt en France, auteur de nombreux articles et plusieurs ouvrages » [...] Il travaille sur le concept de l'intercorporalité, car « Il est d'une importance fondamentale pour une utilisation juste du ressenti corporel dans la pratique de la Gestalt-thérapie ». (Delacroix, 2013, p.165).

l'un à l'autre dans un mouvement continu. La corporéité de l'un n'existe pas sans la corporéité de l'autre et les deux corporéités sont mises en mouvement et en interaction par ce principe de circularité, donnant tout son sens à cette phrase : « C'est par mon corps que je comprends autrui, comme c'est par mon corps que je perçois des "choses" ». (p. 169)

L'intercorporalité semble incontestablement présente dans l'interaction pédagogique en classe technique de danse. Dans ce qui suit, regardons comment fonctionne l'interaction pédagogique.

2.2 Comprendre la dynamique de l'interaction pédagogique dans la classe technique de danse

Altet (1998) énonce que l'activité d'enseigner se déroule toujours entre un enseignant et des élèves dans le microsystème d'une classe au cours d'« un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par l'enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire » (p. 8). L'enseignement couvre deux champs de pratique, précise l'auteure. Tout ce qui a trait à « la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève » (*Ibid.*, p.11) est du domaine de la didactique. Tout ce qui se relie au « champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée » (*Ibid.*, p. 10) correspond au domaine de la pédagogie. En peu de mots, l'enseignant « facilite la transformation de l'information en Savoir » (*Ibid.*) chez l'élève. L'élève, de par sa démarche personnelle d'apprentissage, transforme le *Savoir* en *Connaissance*. Quant à la dynamique de l'activité interactive, Gaillard (2016), se référant à une interaction pédagogique réalisée dans le contexte d'une

classe de 6^{ème} consacrée à la poésie²², nous indique que le déroulement de celle-ci se déploie en cinq temps :

- 1) Une intervention de l'enseignant, où celui-ci **communiqué** des consignes ou fait une mise en place de l'exercice;
- 2) Une activité des élèves se réalise en **rétroaction aux consignes** de l'enseignant;
- 3) Il y a des **prises d'information** de l'enseignant sur leur l'activité;
- 4) L'enseignant **fait un recadrage** en fonction des informations relevées;
- 5) Il y a une **prise d'information** sur l'effet du recadrage.

Ces cinq phases illustrant la dynamique de l'interaction que Barbier (2017) définit, à son tour, comme le « rapport spécifique entre entités du monde impliquées en même temps dans un processus de transformation » (p. 128) nous permettent de mettre en relief le rôle déterminant de l'activité de communication et de l'activité d'observation de l'enseignant. Comme Altet (1998) le spécifie déjà dans sa définition, la communication est principalement mobilisée dans l'activité enseignante, ce que Raymond (2014) définit comme le « Dialogue didactique interactif » dans l'enseignement de la danse en contexte scolaire et qui « consiste en une conversation, sous forme interrogative ou affirmative, que l'enseignant mène, principalement auprès des élèves en classe de danse » (p. 261). L'auteure précise que si ce type de dialogue mobilise « d'emblée la communication verbale, il est aussi soutenu ponctuellement par la démonstration corporelle [de l'enseignant ou d'un élève] ainsi

²² L'auteur se réfère à une classe de 6^{ème} dans le contexte scolaire français où le groupe d'âge des élèves se situe entre 11 et 12 ans.

que par l'observation attentive des réactions des élèves à l'égard de la proposition dansée » (*Ibid.*, p. 262). En effet, l'activité de communication semble indissociable de l'activité d'observation en contexte d'interaction pédagogique en classe de danse. En est-il de même à propos de l'enseignement de la classe technique de danse? C'est ce que j'essaierai de préciser dans la prochaine section.

2.2.1 Lors de l'interaction pédagogique en classe technique de danse

La responsabilité de l'enseignant de danse consiste à préparer, à présenter, ainsi qu'à évaluer le contenu de sa classe. Son rôle est de transmettre de manière signifiante et incarnée les savoirs et savoir-faire dont l'élève/danseur a besoin (Raymond, 2014; Kimmerle et Côté-Laurence, 2003; Gray, 1989). Or, ce rôle suppose aussi de prendre en compte tous les facteurs qui entourent chaque situation interactive qui se présente, soit ses propres conditions personnelles et les conditions environnementales soulignent Masciotra, Roth et Morel (2008). Car une situation ne peut se comprendre uniquement par une seule perspective, la situation émerge de par le rapport entre les deux. Les conditions personnelles de l'enseignant impliquent : « sa disposition psychique, son attitude, sa condition physique du moment, ses ressources internes, ses compétences » (p. 27). Les conditions environnementales, quant à elles, réfèrent au « lieu, espace, temps; événements naturels ou sociaux, milieu social, ressources matérielles, ressources humaines, contraintes » (*Ibid.*).

Pour ce qui est du domaine de la classe technique de danse, une recherche portant sur l'enseignement/apprentissage en classe technique de danse classique (Gray, 1989) a relevé qu'une des activités dominantes chez l'enseignante à l'étude était l'observation et que la communication verbale de l'enseignante s'avérait plus importante que ce que la croyance sur l'enseignement de la danse portait à croire. La thèse de Nicole Harbonnier-Topin (2009) qui se concentre sur les interactions professeur/élève dans la classe technique de danse contemporaine a mis en évidence que les deux activités

principales du professeur de danse sont l'activité de communication et l'activité d'observation. Cette dernière est reliée au phénomène biologique de « résonance motrice » (p. 91) que l'équipe de neuroscientifiques italiens Rizzolatti, Fadiga, Fogassi et Gallese (1999) a mis en lumière lors de leurs travaux sur les neurones miroirs. Il s'avère que ce processus semble avoir une place prépondérante dans la communication de la proposition dansée dans la classe technique de danse, tel que les résultats de la recherche de Harbonnier-Topin (2009) l'ont révélé. Dans ce qui suit, j'exposerai succinctement les concepts de communication et d'observation, dont le phénomène de résonance motrice mentionné plus haut fait partie.

2.2.1.1 Activité de communication en classe technique de danse

L'étymologie de communiquer vient du latin « communicare » qui signifie « être en relation »²³. Mais que dit la recherche à propos de la façon dont s'effectue la communication?

En 1986, les chercheurs Sperber et Wilson (1986/1989), appartenant au courant de la pragmatique de la communication²⁴, ont publié « La Pertinence. Communication et Cognition »²⁵, une théorie dans laquelle ils soulignent l'importance du processus d'inférence²⁶ dans la communication. Pour Sperber et Wilson, la communication

²³ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/communiquer>

²⁴ « La pragmatique s'intéresse aux éléments de langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte. » <https://fr.scribd.com/document/60791426/Approche-pragmatique-de-la-communication>

²⁵ Titre en anglais : *Relevance. Communication and Cognition*, (Sperber et Wilson, 1986)

²⁶ « L'inférence est le processus au terme duquel une hypothèse est admise pour vraie ou probablement vraie sur la base d'autres hypothèses dont la vérité certaine ou probable était admise au départ. L'inférence est donc une forme de fixation de croyances » (Sperber et Wilson, 1989, p. 107).

humaine est une « communication ostensive-inférentielle »²⁷ (p. 235), laquelle comporte toujours une présomption de pertinence. Ce modèle explique que la dynamique communicationnelle opère dans les deux directions au moment où le communicateur et le destinataire échangent leurs rôles. Ainsi, lorsque le communicateur produit un certain nombre d'indices, qu'ils soient verbaux ou non, ceux-ci permettent au destinataire d'inférer l'intention de la communication, à condition que le communicateur et le destinataire partagent un même contexte de signification. Les indices ayant la finalité d'attirer l'attention du destinataire, le communicateur laisse supposer que ce qu'il veut communiquer est pertinent, expliquent les auteurs. Sperber et Wilson (1986/1989) définissent l'ostension comme « un comportement qui rend manifeste une intention de rendre quelque chose manifeste » (p. 80-81), tandis que le terme inférence suppose que le destinataire émet des hypothèses sur l'ostension du communicateur susceptibles de confirmer la présomption de pertinence. Cependant, les auteurs soulignent que le contexte « est une construction psychologique » (*Ibid.*, p. 30) à prendre en considération, puisque celui-ci représente un « sous-ensemble d'hypothèses de l'auditeur sur le monde »²⁸ (*Ibid.*) pouvant influencer l'interprétation. Ceci voulant dire que chacune des personnes impliquées dans l'interaction a déjà un construit personnel sur le monde, lequel peut influencer leur interprétation de ce qui est communiqué. Par ailleurs,

²⁷ « La communication ostensive-inférentielle : Le communicateur produit un stimulus qui rend mutuellement manifeste au communicateur et au destinataire que le communicateur veut, au moyen de ce stimulus, rendre manifeste ou plus manifeste au destinataire un ensemble d'hypothèses » (Sperber et Wilson, 1986, p. 101).

²⁸ « Un contexte ne contient pas seulement de l'information sur l'environnement physique immédiat ou sur les énoncés précédents : des prévisions, des hypothèses scientifiques, des croyances religieuses, des souvenirs, des préjugés culturels, des suppositions sur l'état mental du locuteur sont susceptibles de jouer un rôle dans l'interprétation » (Sperber et Wilson, 1989, p. 31).

Barbier (2017), qui intègre les aspects ostensif et inférentiel dont parlent Sperber et Wilson (1986/1989), nous fait comprendre cette dynamique de façon claire en définissant la communication comme un : « Couplage entre des activités d'offre de significations de la part d'un sujet communiquant et des activités de construction de sens de la part d'un destinataire » (Barbier, 2017, p. 60).

Pour comprendre la communication dans l'environnement de la classe technique de danse, lorsque l'enseignant de danse (le communicateur) propose des indications concernant la proposition dansée de façon discursive (indices verbaux) ou de façon corporelle (indices non-verbaux) à l'élève (le destinataire), cela suppose pour l'élève que ce que l'enseignant a l'intention de lui transmettre est pertinent. L'élève émet ainsi des hypothèses sur l'intention de l'enseignant. Toutefois, ceci n'est possible que si tous les deux partagent le même contexte de signification appartenant à la classe technique de danse. De la même manière, lorsque l'élève est le communicateur en effectuant la proposition dansée (indices non-verbaux) ou qu'il s'exprime de façon discursive en rapport à celle-ci (indices verbaux), l'enseignant devient à son tour le destinataire qui interprète l'intention de l'élève. Pour sa part, Harbonnier-Topin (2009) caractérise l'activité de communication du professeur s'établissant lors la proposition dansée, où les dimensions discursive et corporelle sont entrelacées, comme une « communication ostensive résonante » (p. 351). Dans cette appellation l'auteure y considère l'analogie entre l'inférence et la résonance intercorporelle, elle explique ainsi que tout comme l'inférence nécessite que le communicateur et le destinataire partagent une familiarité contextuelle, c'est-à-dire que « la résonance requiert une proximité de répertoire moteur entre l'acteur du mouvement et l'observateur » (*Ibid.*). Le terme « ostensive » se réfère à la perspective de la communication ostensive/inférentielle de Sperber et Wilson (1986/1989), tandis que le terme

« résonante » a trait au phénomène de « résonance motrice »²⁹ (Rizzolatti, Fadiga, Fogassi et Gallese, 1999, p. 91) déjà mentionné, lequel sera développé dans la section 2.2.1.3.

De cette manière, les construits théoriques de Sperber et Wilson (1986/1989) et de Rizzolatti, Fadiga, Fogassi et Gallese (1999), s'intègrent dans le concept de « communication ostensive résonante » proposé par Harbonnier-Topin (2009). Celui-ci nous aide à mieux saisir la nature de la communication ayant lieu en classe technique de danse.

➤ Analogies et métaphores

Lors de la situation interactive d'une classe technique de danse, l'enseignant démontre sa proposition corporellement tout en se servant de l'expression verbale pour indiquer des directives sur « les comptes musicaux, le nom des « pas », l'espace du mouvement, la partie du corps concernée » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 50). Or, en danse, il n'est pas toujours évident de décrire un geste, un mouvement ou une sensation, dit Leoncelli (2014) en appuyant son affirmation sur le travail de Faure (2002). C'est pourquoi l'enseignant a plutôt tendance à avoir recours à l'imaginaire par le biais de la métaphore et de l'analogie. Selon Gibbs (1994), les métaphores nous permettent « de communiquer des configurations d'information complexes qui capturent mieux la richesse, la nature fluide de l'expérience que le discours littéral par lui-même »³⁰ (p. 125). Quant à l'analogie, dans l'approche de l'analyse des

²⁹ Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L., & Gallese, V. (1999). Resonance behaviors and mirror neurons. *Archives italiennes de biologie*, 137, p. 85-100.

³⁰ Traduction libre: "Metaphors allow people to communicate complex configurations of information that better capture the rich, continuous nature of experience than does literal discourse alone" (Gibbs, 1994, p. 125).

activités (Barbier, 2017), elle est définie comme une « conjonction de deux registres mentaux ordonnée autour de l'indexation d'une construction mentale par une autre construction mentale » (p. 49). Selon Barbier, « l'analogie est sur le plan mental l'équivalent de la métaphore sur le plan discursif » (*Ibid.*). Ainsi, l'analogie « produit une nouvelle construction de sens³¹ », tandis que la métaphore « produit une nouvelle attribution de signification³² » (*Ibid.*). Dans le contexte scolaire, la thèse de Raymond (2014), portant sur la planification et l'enseignement de la danse en milieu scolaire, relève et définit un phénomène qui migre du « dialogue didactique intérieur »³³ vers le « dialogue didactique interactif »³⁴ qu'elle nomme « métaphorisation des savoirs » (p. 254). Ainsi, pour cette auteure, la métaphorisation des savoirs transmis en classe de danse scolaire correspond à

[...] cette manière de rendre plus vivants les savoirs disciplinaires (ou de leur donner un supplément de sens) [qui] permet aux enseignantes d'adapter la mise en mots de la proposition dansée en imageant sa présentation aux élèves. Elle est aussi invariablement conditionnée par les rapports singuliers qu'elles entretiennent avec la vie en général, y compris avec la danse comme forme d'art (affectif, esthétique, ontologique, holistique). (*Ibid.* p. 254-255)

³¹ Sens : « Éprouvé d'un sujet lié à un rapport, à une conjonction établie par ce sujet entre représentations issues de l'activité en cours et représentations issues d'autres épisodes d'activités » (Barbier, 2017, p.181).

³² Signification : « Complexe intentionnel qui, chez un locuteur, accompagne une activité de mobilisation de signes, en vue de produire des effets de sens chez le destinataire de la communication » (Barbier, 2017, p.185).

³³ Dialogue didactique intérieur : « conversation, sous forme interrogative ou affirmative, que l'enseignante mène avec elle-même dans le but de concevoir, d'enseigner une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) constituée d'un ensemble d'activités inspirées de repères signifiants pour les élèves » (Raymond, 2014, p. 237).

³⁴ Dialogue didactique interactif : « conversation, sous forme interrogative ou affirmative, que l'enseignant mène, principalement auprès des élèves en classe de danse » (*Ibid.*, p. 261).

Ceci dit, il ne faut pas oublier que pendant son activité de communication en interaction avec l'élève, l'enseignant de danse est aussi engagé dans son activité d'observation (Raymond, 2014). Dans la section qui suit, nous tenterons de comprendre en quoi consiste l'activité d'observation de l'enseignant de danse.

2.2.1.2 Activité d'observation en classe technique de danse

L'anthropologue François Laplantine (2013) décrit l'observation ethnographique comme un regard qui va au-delà de la vue sans la rigidité d'un vouloir contrôler ce qui se présente. Ce regard, dit-il, consiste à avoir « la capacité de bien regarder et de tout regarder en distinguant et en discernant ce que l'on voit » (p. 18). Mais où, souligne-il, il s'agit de savoir garder une attitude de dérive, de disponibilité et d'« attention flottante » (*Ibid.*). Plus précisément, cette attitude implique d'« être à la fois attentif, mais aussi et surtout à être inattentif, pour ainsi se laisser approcher par l'inattendu et l'imprévu », spécifie Affergan (1987, dans Laplantine 2013, p. 18). D'une certaine manière, l'activité d'observation de l'enseignant de danse pourrait se comprendre comme ce regard ethnographique, qui suppose un regard attentif à la base, en même temps qu'une posture de réceptivité est requise. Harbonnier-Topin (2010) explique que la compréhension par l'enseignant de danse du mouvement effectué par l'élève « se fait [...] pendant les phases d'observation, compréhension visuelle s'appuyant, entre autres, sur un phénomène d'empathie-kinesthésique »³⁵ (p. 9). Dans l'approche de l'analyse d'activités, Barbier (2017) définit l'observation comme une « Action ordonnée autour de la transformation des représentations d'un sujet sur un cours d'activité sans intention de le modifier » (p. 148). Quant aux analystes du mouvement Moore et Deitcher (2004), elles soulignent que le processus

³⁵ Le phénomène d'empathie kinesthésique réfère au phénomène de résonance motrice, lequel est présenté à la section 2.2.1.3.

d'observation est un processus créatif au cours duquel celui qui observe construit le sens de ce qu'il observe. Par ailleurs, Godard (1995) affirme qu'observer le mouvement équivaut à une perception par « saisie globale » (p. 224). C'est ainsi que lors de la lecture du mouvement de l'élève, non seulement les sens perceptifs, visuel et kinesthésique de l'enseignant de danse sont engagés, mais observer le mouvement implique aussi « l'émotion, l'imaginaire, les connaissances acquises et les valeurs que nous attribuons aux choses », nous rappellent Harbonnier-Topin, Ferri et Dussault (2015, p. 6) en évoquant l'argument de Godard. Cela expliquerait pourquoi dans mon expérience pédagogique, j'ai toujours eu l'impression que lorsque j'observais l'élève, mes « yeux » semblaient explorer et capter un espace au-delà de la forme corporelle des élèves. Dans ce sens, Merleau-Ponty nous rappelle que « le corps [...] est éminemment un espace expressif. L'espace corporel n'est pas neutre, il exprime des significations, est chargé de « valeurs » » (cité par Bernard, 1995, p. 51). Alors, par quel moyen l'enseignant de danse interprète-il ce qui observe ?

➤ Construire du sens de ce qui est observé

Charles S. Peirce (1839-1914), philosophe et logicien américain reconnu comme un des pères de la sémiotique moderne, a proposé la notion d'abduction en épistémologie en reprenant les trois formes de raisonnement qu'Aristote a proposées : l'inférence par abduction, raisonnement qui aboutit à une hypothèse plausible, l'inférence par induction, raisonnement qui remonte du particulier au général et l'inférence par déduction, raisonnement qui mène à une conclusion logique (Catellin, 2004). Selon Peirce, nous avons constamment recours à l'abduction dans notre vie courante, « lorsque nous recherchons les causes d'un phénomène ou d'un fait surprenant » (*Ibid.*, p. 180). L'« Abduction est le processus de formation d'une hypothèse explicative. C'est la seule opération logique qui apporte une idée nouvelle [...]. [L']Abduction

suggère ce que quelque chose pourrait être »³⁶ (Peirce cité dans Aguayo, 2011, p. 35).

De ce fait, pour Peirce, l'abduction a une nature incertaine, car

[...] l'abduction infère quelque chose de différent de ce qui est observé, et souvent quelque chose qu'il nous serait impossible d'observer directement, alors que l'induction infère des phénomènes semblables et n'a en soi aucune originalité. L'abduction conduit ainsi à la découverte des causes, l'induction à la découverte des lois. (Catellin, 2004, p. 180)

C'est ainsi que dans le processus de raisonnement de la construction du savoir, l'abduction sert de guide à l'induction, elle est un moment qui précède l'induction. Ainsi, « [...] seule l'abduction est créative et apporte de nouvelles connaissances, bien qu'elle soit imprévisible et incertaine, et en cela très proche de la « sérendipité » (*Ibid.*). La notion de « sérendipité », nommée ainsi par l'écrivain anglais Horace Walpole, consiste en la faculté de « découvrir, par hasard et sagacité, des choses qu'on ne cherche pas » (*Ibid.*, p. 181). Il s'agit d'un processus épistémologique très proche de l'abduction, dans lequel le chercheur établit des relations cohérentes entre plusieurs indices qu'il a observés.

Lorsque l'enseignant de danse observe ses élèves cherchant à construire le sens de ce qu'il observe devant lui, il s'engage dans un processus de raisonnement au cours duquel ces trois formes d'inférence peuvent être sollicitées. Cependant, si nous considérons que parfois certaines dimensions de l'activité ne sont pas directement observables, l'abduction serait donc la forme d'inférence la plus utilisée.

³⁶ Traduction libre : “Abduction is the process of forming an explanatory hypothesis. It is the only logical operation which introduces any new idea [...]. Abduction merely suggests that something may be” (Peirce cité dans Aguayo, 2011, p. 35).

À l'égard de l'activité d'observation, nous retenons les concepts d'action/perception, d'intention et d'attention que nous allons examiner.

➤ Agir pour percevoir

Le neurobiologiste Francisco Varela, l'un des précurseurs de l'approche énaïve dans les sciences cognitives, affirme que « voir, c'est d'abord guider visuellement notre action. Il n'y a pas de perception sans action sur le réel » (dans Mallet et Dortier, 1993, p. 54). Dans les sciences cognitives, l'énaïve est une approche qui en s'inspirant de la phénoménologie, prend comme modèle l'organisme vivant. Elle stipule que notre pensée s'élabore d'emblée par l'action, par l'expérience que nous faisons dans l'environnement, par un apprentissage continu. Ainsi, l'expérience incarnée que nous avons du monde est une cognition vécue où la perception et l'action sont inséparables, souligne Varela (1993).

Dans une conception intégrée de l'action et de la perception, le cerveau humain fonctionne comme une machine biologique avec un comportement actif qui se projette dans le monde en le questionnant, souligne le neurophysiologiste Alain Berthoz (1997). La fonction fondamentale du cerveau consiste à prédire et à simuler, ce qui le rend capable d'anticiper les conséquences de ses propres actions ou de celles des autres en se basant sur la mémoire du passé. Ainsi, soutient Berthoz (2003), « l'acte n'est pas le mouvement, l'acte est intention d'interagir avec le monde ou avec soi-même comme partie du monde » (p. 9). Autrement dit, l'acte poursuit toujours un objectif, un but, et c'est pour cette raison qu'il est toujours accompagné d'une intention. L'acte est donc l'« **organisateur de la perception** » (*Ibid.*). La perception est affectée par l'action, puisqu'elle simule intérieurement l'action en anticipant des

conséquences de celle-ci. Nous ne pouvons donc pas dissocier la perception de l'action, « **la perception est une action simulée** »³⁷ (*Ibid.*, p. 17). La fonction de la perception est toujours liée à l'action, tout comme l'attention est aussi reliée à l'action, énonce le neurobiologiste Jean-Philippe Lachaux (2011).

Une action, dans le sens commun du terme, se réfère à une action motrice qui suppose de produire un mouvement avec une ou plusieurs parties du corps (Lachaux, 2015). Cependant, les neurosciences ont découvert qu'imaginer faire un mouvement produit une simulation de l'acte moteur qui active la plupart des régions motrices du cortex :

On peut en déduire que la plupart des pensées qui évoquent des mouvements du corps sont aussi des actions notamment celles prenant la forme de paroles intérieures [...], mais aussi celles où nous nous imaginons, faire quelque chose, ne serait-ce qu'adopter une expression faciale ou additionner deux nombres. Il existe donc des actions physiques et des actions mentales, et nous sommes donc presque tout le temps en action, même si nous ne nous en rendons pas toujours compte. (*Ibid.*, p. 30)

L'enseignant de danse est engagé dans une activité corporelle lors du cours de danse, se déplaçant continuellement dans l'espace du studio en adaptation continue aux mouvements des élèves (Kimmerle et Côté-Laurence, 2003), ainsi qu'en démontrant lui-même les propositions dansées (Harbonnier-Topin, 2009). Or, comme nous l'avons vu, lors des activités de communication et d'observation de l'enseignant, ces actions sont couplées aux activités mentales : perception, attention, mémoire, créativité, imagination et construction de sens.

³⁷ Les caractères gras ne sont pas dans le texte de Berthoz, je les ai intégrés pour souligner le propos.

➤ Le rôle de l'attention dans l'activité d'observation

L'enseignant de danse se déplace et déplace son regard en fonction de ses intentions pédagogiques visées, lesquelles à la base sont de « faciliter la transmission de l'information en Savoir » (Altet, 1998, p. 10). En mobilisant sa perception visuelle, l'enseignant de danse observe et analyse le comportement de l'élève afin d'adapter son intervention auprès de celui-ci (Kimmerle et Côté-Laurence, 2003). L'intervention sur l'activité d'autrui correspond, selon Barbier (2017), à des « Organisations d'activités spécifiquement ordonnées autour d'une intention de transformation des activités d'autres sujets » (p. 129). Alors, comme l'enseignant de danse est soucieux de mener à terme le mieux possible son intervention, cela implique qu'il doit y investir une certaine maîtrise sur son attention, car, dit Lachaux (2015), ce qui donne la qualité à toutes nos performances³⁸, c'est la maîtrise de l'attention.

En regardant la même situation pédagogique sous l'optique neuroscientifique : « Déplacer son regard, c'est déplacer son attention, c'est choisir dans le monde ce que l'on veut introduire dans son propre monde » (Berthoz, 2003, p. 115). L'attention fonctionne comme un mécanisme physiologique de sélection, souligne Berthoz (s.d.) :

En effet, à partir du moment où on accepte l'idée que c'est le cerveau qui va interroger le monde, porter un regard sur le monde en fonction de ses visées intentionnelles, alors à chaque visée intentionnelle correspondra une activité « attentionnelle » différente. L'attention n'est plus seulement

³⁸ Selon Lachaux (2015) la plupart de nos actions impliquent un but à atteindre, ce qui implique que nous sommes soucieux d'un certain niveau de performance.

un filtre, mais une expression de l'intention ancrée dans l'action et l'*Umwelt*³⁹. (*Ibid.*, p. 392)

Puisque « Le regard est une « locomotion immobile » » (Berthoz, 1993, p. 454), alors en orientant son attention vers l'élève, c'est le processus de préparation à l'action externe qui s'organise à l'intérieur du corps de l'enseignant. C'est organiser l'intervention, soit une « décision [qui] implique une réflexion, bien sûr, mais elle porte déjà en elle, tout en intégrant les éléments du passé, l'acte sur lequel elle débouche » (Berthoz, 2003, p. 12). Car, comme le souligne Harbonnier-Topin (2010, p. 9) c'est bien « dans cette phase d'observation qu'ont lieu les processus interprétatifs du professeur sur les performances des élèves, processus déterminants pour l'activité de communication qui suit ». Dans le domaine des sciences cognitives, l'attention est définie comme « une série de processus mentaux qui permettent de façon sélective de se concentrer sur un aspect de l'environnement en même temps que simultanément d'autres choses sont ignorées »⁴⁰ (Anderson, 2004, dans Batson, 2012, p. 108). Pourtant, dans son ouvrage « Le cerveau attentif », Lachaux (2011), qui y décrit la complexité des processus attentionnels, souligne que pour bien définir l'attention il ne faut pas en rester à la notion de sélection des informations sensorielles disponibles à nos sens. La définition doit étendre la notion de sélection vers la dimension des processus mentaux, car dit-il, il faut

[...] admettre que l'attention ne sélectionne pas seulement entre des informations sensorielles, mais également entre des processus mentaux, qui peuvent être associés ou non au traitement de ces informations

³⁹ Selon Jakob von Uexküll et Thomas A. Sebeok Jakob l'*Umwelt* (pluriel : *Umwelten*) désigne l'environnement sensoriel propre à une espèce ou un individu, mieux rendu en Français par l'expression de « monde propre ». <https://fr.wikipedia.org/wiki/Umwelt>

⁴⁰ Traduction libre : "series of mental processes that allow for selectively concentrating on one aspect of the environment while simultaneously ignoring other things"

sensorielles. [...] On s'aperçoit rapidement que la quasi-totalité des processus mentaux qui nécessitent de former une représentation mentale (sous forme d'image, de son ou de n'importe quelle autre sensation imaginaire) et de la stabiliser semblent nécessiter, au moins partiellement, l'attention. (*Ibid.*, p. 24, 26)

Pour faire une distinction entre ces deux types d'attention, l'une a été nommée « attention sélective » pour référer à la sélection des informations sensorielles et l'autre, « attention exécutive » (*Ibid.*, p. 27) lorsqu'il s'agit de la sélection des phénomènes mentaux internes, les pensées ou l'imagination. À titre d'exemple, la recherche de Raymond (2014) qui étudie « la manière dont les enseignants spécialisés de danse transposent les savoirs du programme d'études [...] dans la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation [...] ainsi que dans l'intervention en classe » (p. iii) met en évidence un mouvement attentionnel lors de l'interaction en classe de danse, qu'elle nomme le « Dialogue didactique interactif » (p. 261). En effet, les enseignantes de danse mobilisent de façon continue leur attention « exécutive » et « sélective » (Lachaux, 2011, p. 27) pendant les phases d'observation en interaction avec les élèves. La mobilisation de ces deux types d'attention opère dans un mouvement d'alternance entre un « dialogue didactique intérieur » (Raymond, 2014, p. 237), qui réfère aux processus mentaux des enseignantes de danse et un « dialogue didactique interactif » (*Ibid.*, p. 261) où les enseignantes de danse sont attentives à l'environnement et aux réactions des élèves.

En outre, Lachaux (2011) explique que l'attention fonctionne selon deux processus, un processus automatique très rapide, et un processus conscient qui représente le système exécutif. Ce système exécutif est celui qui choisit le comportement à adopter et les processus cognitifs à mettre en œuvre en fonction de la situation. Ainsi, « Il intervient en particulier pour désengager le pilote si celui-ci propose une action inadéquate » (*Ibid.*, p. 226). Le

[...] processus [attentionnel] peut être déclenché de manière réflexe, par un événement externe, ou interne, ou bien se développer sous l'action d'un contrôle volontaire, exerçant principalement son influence sur le cerveau depuis sa partie antérieure, le lobe frontal. Selon que ce contrôle sélectionne ou non les réseaux de neurones les mieux adaptés à nos besoins du moment, notre performance est bonne ou mauvaise. (Lachaux, 2015, p.15)

Les résultats d'une recherche réalisée par Harbonnier-Topin, Ferri et Dussault (2015), laquelle visait à expliciter les processus à l'œuvre dans l'activité d'observation chez des analystes du mouvement ayant tous développé une compétence d'observation, font apparaître ce contrôle volontaire ou processus conscient mis en œuvre par le système exécutif. Il est mobilisé au moins entre deux modes d'attention, nommés par les chercheurs comme le mode d'« attention ouverte » et le mode d'« attention ciblée » (p. 7). Le premier laisse venir l'information à soi et représente « un mode global qui évite de focaliser sur un détail en particulier » (Lachaux, 2011, p. 319). Le deuxième mode, au contraire, permet de focaliser et d'orienter son regard vers la précision, le détail.

Pour chaque activité que nous exerçons, Lachaux (2015) dit qu'il existe des états attentionnels optimaux. Au cours de l'état optimal, l'attention a la capacité d'ajuster finement « l'équilibre entre les différents automatismes du cerveau pour parvenir à une grande efficacité et à une grande qualité d'expérience et de ressenti, accompagnées d'une sensation d'effort minimale » (p. 16). Cela suppose qu'en maîtrisant son attention, l'enseignant de danse atteindrait l'efficacité dans son rôle de facilitateur de la transmission (Altet, 1998) dans chaque situation qui se présente à lui.

Dans ce qui suit, nous explorerons les raisons pour lesquelles développer une compétence d'observation chez l'enseignant de danse s'avère nécessaire. Nous examinerons aussi une proposition de définition de la compétence qui peut s'appliquer à l'activité d'observation de l'enseignant de danse.

➤ Compétence d'observation chez l'enseignant de danse

Nous avons vu que dans l'enseignement de la classe technique de danse, communiquer et observer sont les activités cruciales de l'enseignant (Harbonnier-Topin, 2009). Or, nous avons aussi vu que l'activité d'observation de l'enseignant de danse n'a rien de passif et que l'intervention demande une préparation interne qui consiste à s'ajuster à la corporéité de chaque élève, ainsi qu'au contexte de l'interaction. Berthoz (1997) nous a fait comprendre que lorsque nous percevons, le cerveau compare toujours avec la mémoire du passé, tandis que Lachaux (2015) explique que pour bien mener à terme notre performance dans n'importe quelle activité, nous avons besoin de l'attention. Cette fonction cognitive peut nous aider à « ajuster finement l'équilibre entre les différents automatismes du cerveau » (p. 16).

Les chercheur.e.s en enseignement de la danse semblent converger sur l'idée d'apprentissage lorsqu'il s'agit d'observer. Godard parle d'« école du regard qui ne morcelle pas le corps mais, au contraire le rend, à travers ses divers modes d'approche, à son destin expressif » (dans Harbonnier-Topin, 2001, p. 1). De son côté, Gray (1989) suggère un entraînement à l'activité d'observation pour ceux qui veulent se former comme enseignant.e.s. Pour leur part, Kimmerle et Côté-Laurence (2003) signalent l'activité d'observation comme une compétence pédagogique critique, qui leur fait suggérer que les enseignant.e.s doivent être entraîné.e.s pour l'utiliser efficacement. Par ailleurs, Harbonnier-Topin (2009) souligne que l'activité d'observation « n'est [...] pas une activité spontanée, et elle requiert un véritable apprentissage » (p. 392). Tout comme dans le domaine de l'ethnographie où le regard de l'ethnographe, à l'instar du regard de l'enseignant de danse, doit pouvoir capturer ce qui n'est pas évident, ce qui ne saute pas aux yeux, Laplantine (2013) suggère que pour y réussir cela suppose un apprentissage.

À propos de la compétence, Roegiers (2004) nous dit qu'elle « est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégral de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (p. 66). Cette définition rejoint la conception de Masciotra (2017) qui envisage la compétence dans une perspective éactive, laquelle se base sur le modèle du vivant où la cognition incarnée est mobilisée au cœur de la situation vécue.

Ainsi, Masciotra (*Ibid.*) énonce que la compétence « se définit en termes d'agir compétent » (p. 2) car, pour savoir si une personne est compétente ou pas, c'est dans la qualité de son action pendant qu'elle réalise son activité que cela se détermine. La compétence se développe parce que la personne agit en étant complètement immergée dans la situation. Cet agir est simultanément « corporel, intentionnel, mental et spatio-temporel » (*Ibid.*, p. 7). Il s'agit donc d'un agir incorporé qui implique « une production ou une transformation de quelque chose ou d'un effet » (*Ibid.*, p. 5). Quatre fonctions caractérisent cet agir compétent :

- 1) **Se disposer** suppose d'« énergiser son agir afin d'en optimaliser la performance ». C'est savoir maintenir une disponibilité mentale à tout moment (*Ibid.*, p. 6).
- 2) **Se situer** consiste à « se « questionner » tacitement ou explicitement, spontanément ou délibérément sur ce qui se passe autour de soi, en soi et sur la relation entre les deux » (*Ibid.*, p. 7).
- 3) **Se positionner** « c'est mentaliser son corps pour en faire une conscience agissante qui structure et supervise le cours de son agir en fonction du but poursuivi » (*Ibid.*, p. 10).
- 4) **Se réaliser** parce qu'« En progressant dans son pouvoir de « réaliser », une personne progresse également dans la réalisation de soi » (*Ibid.*).

En somme, si nous parlons de compétence d'observation chez l'enseignant de danse, nous ne pouvons pas ignorer que lors de cette activité « Ce n'est pas l'œil qui voit, c'est le corps comme totalité ouverte » (Merleau-Ponty, cité dans Roll, 2006, p. 1735), tout au long des diverses situations d'enseignement/apprentissage qui demandent à être résolues *in situ*.

Pour mieux comprendre cette notion d'un corps qui aurait la capacité de voir comme totalité ouverte, je présente ce phénomène biologique qui est à la base de l'expérience de l'empathie kinesthésique, ce mode de communication non-verbale auquel se réfèrent Godard (1990a) et Harbonnier-Topin (2009) dans le champ de la danse.

2.2.1.3 Comprendre le mouvement par le biais du sens kinesthésique

Harbonnier-Topin (2010) explique que l'enseignant de danse peut comprendre le mouvement effectué par l'élève par d'autres voies que la perception visuelle, dont celle qui implique la perception kinesthésique.

À l'école, on nous a enseigné que nos sens perceptifs se comptaient au nombre de cinq : la vision, l'audition, le toucher, l'olfaction, le goût. Pourtant Berthoz (1997) affirme que le sens le plus important a été ignoré : le sens kinesthésique ou sens du mouvement. Ce sixième sens est une sensibilité proprioceptive qui nous permet de nous représenter intérieurement et c'est grâce à cette représentation que nous pouvons accéder au mouvement. De ce fait, c'est aussi grâce au mouvement que le retour sensoriel nous informe sur ce que l'on est en train de faire. La sensation du mouvement nous parvient d'un ensemble de capteurs sensoriels distribués dans les muscles, articulations et tendons qui informent le cerveau de notre posture et de nos mouvements dans l'espace. Cet ensemble de capteurs constitue la proprioception musculaire et articulaire (Roll, 1998). Ainsi, ces capteurs combinés aux capteurs visuels, vestibulaires et cutanés forment le sens du mouvement (Berthoz, 1997).

➤ Que signifie l'empathie?

Le neurobiologiste Jean Decety (2004a) souligne que « l'empathie repose sur la simulation mentale de la subjectivité d'autrui » (p. 54). Une simulation, dit-il, qui s'avère possible par une disposition innée que nous avons de ressentir que les autres êtres sont « comme nous » (*Ibid.*) et aussi, parce qu'au cours de notre croissance nous développons la capacité de nous mettre mentalement à la place d'autrui. Il explique qu'il y a deux composantes qui se combinent pour créer l'empathie :

[...] d'une part, une composante de résonance motrice dont le déclenchement est le plus souvent automatique, non contrôlable et non intentionnel; d'autre part, la prise de perspective subjective de l'autre qui est plus contrôlée et intentionnelle. La première composante apparaît au cours du développement et plonge ses racines dans l'histoire évolutive de nos ancêtres primates non humains. La seconde est plus récente et semblerait même être propre à l'espèce humaine. (*Ibid.*, p. 55)

L'empathie a deux caractéristiques fondamentales qui sont : « 1) une réponse affective envers autrui qui implique parfois (mais pas toujours) un partage de son état émotionnel, et 2) la capacité cognitive de prendre la perspective subjective de l'autre personne » (*Ibid.*, p, 57). Ainsi donc, lors de l'interaction pédagogique entre l'enseignant de danse et l'élève, si nous tenons en compte le principe de circularité dans l'intercorporalité que Merleau-Ponty mentionne (Delacroix, 2013, p. 169), l'empathie est un concept à considérer. Car, autant la composante de résonance motrice (qui sera explicitée dans la section suivante) que la composante émotionnelle semblent susceptibles d'être présentes en fonction de la sensibilité ou de l'engagement de chacune des personnes impliquées, puisque comme nous le fait comprendre Decety (2004b), nos capacités empathiques sont modulées par notre attention et notre motivation.

➤ Que signifie l'empathie kinesthésique?

Nombreux sont les témoignages dans les écrits sur la danse qui rendent compte du ressenti particulier qu'éprouvent les danseurs, chorégraphes, professeurs ou spectateurs lorsqu'ils observent le mouvement dansé d'autrui. Nous nous référons ici à ce ressenti intercorporel nommé aussi « phénomène empathique » (Godard, 1990a, p. 106), « transfert organique » (Godard, 1990b, p. 20), « contagions mystérieuses » (Louppe, 1994, p. 17), « méta-kinésis » proposé par John Martin (Godard, 2001, p. 79) ou tant d'autres appellations inconnues que ce phénomène a sûrement inspiré, avant qu'il soit expliqué par la recherche scientifique. Car, comme mentionné plus haut par Decety (2004a), le phénomène empathique est bel et bien fondé sur notre physiologie.

Il a été découvert en 1995 (Van Eersel, 2008) par les chercheurs italiens Rizzolatti, Fadiga, Fogassi et Gallese (1999). Leurs travaux de recherche en neurosciences ont permis de découvrir qu'un groupe de neurones, qu'ils ont nommé le système de neurones miroirs, s'activait lorsqu'un individu fait un mouvement, regarde le mouvement de quelqu'un d'autre ou imagine une action motrice (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008; Decety, 1998). Ce phénomène a été nommé « résonance motrice » (Rizzolatti *et al.*, 1999, p. 91). Ainsi, « l'observation d'une action accomplie par autrui évoque automatiquement chez l'observateur une représentation motrice de l'action observée à condition que celle-ci appartienne à son répertoire comportemental » explique Pacherie (2004, p. 169).

Harbonnier-Topin (2009) explique que dans la communication intercorporelle, soit lorsque cet « éprouvé de résonance » a lieu entre l'enseignant de danse et l'élève, cela peut impliquer aussi une perception de poids. Ceci met en jeu

[...] la dimension « fonctionnelle » [qui] concerne, notamment, le rapport que la personne entretient avec la gravité. Ce rapport renvoie à des

implications en termes de réactions physiologiques du corps (capacité de relâchement ou tensions de réaction au déséquilibre) et de synergies musculaires dans la coordination du mouvement. (*Ibid.*, p. 398)

Ainsi, quand cette communication intercorporelle résonne en miroir avec l'élève, vu sous la perspective de l'élève qui observe l'enseignant, « la combinaison action-parole peut devenir très convaincante et exercer un véritable impact sur l'étudiant » (*Ibid.*, p. 399). Cependant, quand il s'agit de l'enseignant observant l'élève, cela signifie pour l'enseignant une voie de perception de « résonance motrice » (Rizzolatti *et al.*, 1999, p. 91), autre que la perception visuelle, qui donne accès à la compréhension du mouvement de l'élève (Harbonnier-Topin, 2010). Toutefois, comme le souligne Pacherie (2004), il faut que la représentation motrice existe dans son propre répertoire de comportements ou de mouvements.

2.2.2 L'éducation somatique dans la classe technique de danse

Selon la définition d'éducation somatique (Rouquet et Joly dans Le Moal, 2008), la caractéristique fondamentale de l'ensemble des pratiques et des méthodes qui constituent le champ disciplinaire de l'apprentissage somatique est la conscience du corps en mouvement dans l'espace. Ainsi, une approche somatique qui s'applique à la classe technique de danse implique de cibler la sensibilisation de la proprioception de manière très attentive, car en « s'ouvrant au domaine sensoriel et à la perception, d'autres chemins moteurs se créent dans l'exploration » (Jay, 2014, p. 112).

L'éducation somatique ⁴¹ nous conduit à la croisée d'innombrables possibilités relatives au renouvellement des systèmes traditionnels d'enseignement de la danse. Par éducation somatique, on désigne des

⁴¹ Thomas Hanna (1989) définit le champ somatique comme « l'art et la science des processus en interaction synergétique entre la conscience, le fonctionnement biologique et l'environnement » (p. 1).

pratiques telles que l'Alexander, le Feldenkrais, le Bartenieff, l'Idéokinesis, ou le Body-Mind Centering. Souvent regroupées en Europe sous le vocable de la kinésiologie ou de l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé [...]. Nouveau champ d'étude, l'éducation somatique englobe une diversité d'approches où les domaines sensoriel, cognitif, moteur, affectif et spirituel se côtoient avec des emphases différentes. (Fortin, 1996, p. 16)

Lorsque dans les années soixante-dix, Thomas Hanna (1976, 1989) proposa la notion de « soma » pour définir l'individu qui se perçoit de l'intérieur, une perception subjective qui lui fait prendre conscience de son individualité et de sa capacité d'agir sur soi et son environnement, il nous fait retrouver la notion du corps vécu. La corporéité phénoménale est ainsi ce « soma » (1989, p. 1) avec lequel en tant qu'enseignante de danse je choisis de travailler, puisque dans la démarche somatique il est question d'éveiller l'écoute intérieure vers le monde subtil et infini de sensations infimes pour en faire ressortir le mouvement (Fortin, 2001). Car, tel que Claude Pujade-Renaud (1976) l'a souligné, « toute la difficulté est d'enseigner une technique qui éveille et affine la sensibilité, qui travaille le corps de l'intérieur » (p. 57).

2.2.2.1 L'Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD)

L'approche de l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé est une approche somatique dont le travail est centré « sur la matière du mouvement dansé » (Cazemajou, 2005, p. 6), nous amenant à prendre conscience de nos schèmes de coordination. Elle met ainsi « en évidence les interactions entre la fonction tonique⁴² et la fonction symbolique de la posture » (Schulmann, dans Le Moal, 1999, p. 636) qui, selon Godard (1992), est « le fondement de l'être et précédant l'agir » (p. 213).

⁴² Pour Godard (1994), la fonction tonique est en lien avec la façon dont nous construisons notre relation à la gravité : il s'agit d'une organisation posturale qui est « indicatrice des états de corps qui sont mis en jeu » (p. 72).

Par ailleurs, cette approche permet d'analyser ce qui n'est pas observable de prime abord, de percevoir « l'origine, la séquence et l'intention du mouvement » (Rouquet dans Cazemajou, 2005, p. 8). Pour réaliser ce travail de conscience du corps dans l'espace, l'accent est mis sur le corps qui fait l'expérience, la corporéité de l'élève. La conscience corporelle est ainsi mise au cœur de la pratique (Jay, 2014). De cette manière, cette approche vise une « efficacité fonctionnelle « technique » et une subtilité expressive dans son mouvement par rapport à une visée artistique donnée » (Harbonnier-Topin *et al.*, 2015, p. 4). Dans cette démarche, il est donc question d'observer les différentes dimensions de la corporéité de l'élève, laquelle se déploie selon quatre structures qui coexistent et participent au mouvement. Godard (dans Kuypers, 2006) les a définies comme suit :

- 1) La structure somatique concerne l'anatomie, la mécanique du corps;
- 2) La structure kinésique comprend le domaine de la neurophysiologie;
- 3) La structure esthétique où est impliquée la perception singulière de chacun;
- 4) La structure symbolique qui touche au sens construit par la personne et à l'inconscient.

Pour l'enseignant de danse, il s'agit donc de faire une lecture corporelle à travers toutes ces structures qui constituent l'« univers symbolique de gestes » (Dobbels, Rabant et Godard, 1994, p. 70) que représente la corporéité de l'élève. Car, dans cette lecture, il s'agit bien de réussir à faire ressortir toute la richesse de la subjectivité de l'être dansant (Rouquet, 1992).

Cette brève introduction sur l'approche somatique de l'AFCMD nous donne à voir les possibilités qu'offre une activité d'observation experte de l'enseignant de danse qui guide l'élève dans son voyage d'exploration sensori-motrice.

J'adhère ainsi à cette approche, dont les concepts fondamentaux sur l'observation et l'analyse du mouvement ont été acquis au cours de mon cheminement à la maîtrise. Ces connaissances qui s'étalent sur une multiplicité de domaines⁴³ viennent enrichir ma pratique enseignante. Premièrement, parce qu'elle m'offre des outils très précis pour l'observation et l'analyse du mouvement de l'élève, et deuxièmement, de par l'existence du « transfert organique » enseignant-enseignant dont parle Godard (1990*b*, p. 20). Ce transfert se fait autant au niveau du terrain fonctionnel⁴⁴, tout comme au niveau de la fonction tonique⁴⁵, laquelle, selon Godard (Dobbels, Rabant, et Godard, 1994), est contagieuse, induisant ainsi une contagion tonique entre l'enseignant et l'élève, ce qui fait de l'AFCMD une approche incontournable pour celui qui enseigne la danse en particulier (Harbonnier-Topin, 2001).

2.2.3 Guider l'élève dans son processus d'apprentissage

Ayant travaillé avec de multiples professeurs, répétiteurs et chorégraphes, depuis l'époque de ma formation jusqu'à ma vie artistique, je ne me suis sentie guidée que

⁴³ Sciences du « corps » (anatomie, biomécanique, neurophysiologie), Sciences humaines (philosophie, psychologie, psychanalyse, sociologie, anthropologie), Esthétique (différents discours sur le corps et sur la danse), Analytique (lecture corporelle, du mouvement et compréhension des mécanismes à l'œuvre dans le mouvement dansé), pratique (approche comparative des différentes techniques du mouvement) (Harbonnier-Topin, 2001).

⁴⁴ Pour Godard (1990*b*), le terrain fonctionnel est « la tendance qui serait à l'origine de la construction physique et symbolique du système antigravitaire de chacun » (p. 20). Harbonnier précise que le terrain fonctionnel de chacun se différencie selon : « une dynamique ascendante ou descendante associée à une polarité privilégiée (terre ou ciel), impliquant un geste fondateur particulier (se repousser ou aller vers). » (Harbonnier-Topin, N., 2016, *Théorie et observation du mouvement, DAN7100* [notes de cours]. Université du Québec à Montréal).

⁴⁵ La fonction tonique est l'« indicatrice des états de corps » et responsable de la qualité d'un geste. Elle régule le tonus des muscles posturaux, influence la perception que nous avons de l'espace, organise la coordination des muscles dynamiques lorsque nous effectuons un mouvement (Godard, 1994, p. 72).

très rarement. Or, je peux également témoigner que lorsque le guidage s'effectuait de façon optimale, une sorte de pouvoir s'éveillait en moi, me faisant découvrir des capacités que je n'aurais jamais imaginé avoir, tel que Launay (2001) l'articule très justement : « C'est moins la chose transmise que les modalités de la transmission qui importent et qui produisent inéluctablement des effets qui sont rarement pensés » (p. 86).

Dans son ouvrage, Gaillard (2016) a souligné que dans l'enseignement, la didactique et la méthode sont à considérer comme importantes, mais qu'il faut aussi prendre en compte un élément fondamental dans l'espace pédagogique qui, selon lui, semble avoir été négligé, voire occulté : l'attitude de l'enseignant, soit

[...] cette façon d'être qui permet d'être en lien avec la classe, de voir, [de] sentir avant d'agir, qui permet de prendre les décisions les plus pertinentes en fonction de ce qui est en train de se passer ici et maintenant, de moduler ses interventions en s'informant de ce qui vient du groupe, mais aussi de soi. (p. 5)

Il apparaît donc que l'attitude est un concept à considérer dans la « communication ostensive résonnante » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 351) de la proposition dansée par l'enseignant de danse. Ainsi, pour qu'« un enseignement efficace mène à un apprentissage efficace des compétences en danse »⁴⁶ (Kimmerle et Côté-Laurence, 2003, p. xiii), il semble nécessaire de considérer l'efficacité de la dynamique communicationnelle entre l'enseignant et l'élève. Or, comment fait-on pour la développer de façon optimale? Pour y répondre, deux concepts indissociables semblent se rattacher au développement optimal de la « communication ostensive résonnante » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 351), lesquels nous amènent au cœur de

⁴⁶ Traduction libre : "Effective teaching leads to the effective learning of dance skills" (Kimmerle et Côté-Laurence, 2003, p. xiii)

notre sujet, soit : 1) Avoir une capacité d'observation; 2) Être capable de prendre la meilleure décision au moment opportun.

2.3 Processus décisionnel dans l'interaction enseignant/élève

Walker (2014) énonce que tout individu impliqué dans l'activité enseignante est un décideur et les décisions qu'il prend déterminent significativement l'efficacité de son enseignement. Dans son article « La décision : ses fondements et ses manifestations », Heitz (2013), qui étudie le processus décisionnel sous un éclairage philosophique, explique que chacune de nos décisions sous-tend un motif d'action et elles expriment les raisons pour lesquelles elles ont été prises.

Dans le cas des décisions didactico-pédagogiques prises par l'enseignant de danse en classe technique, leur motif d'action est celui de guider l'élève pour qu'il puisse comprendre ce qu'il fait et, en conséquent, intégrer son apprentissage de la proposition dansée. Vu dans les termes de Barbier (2017), cela signifie que lorsque l'enseignant prend une décision, il fait une « Rupture d'indifférence entre plusieurs engagements d'actions » (p. 80), ce qui veut dire que l'enseignant privilégie une action parmi d'autres possibilités envisagées. L'enseignant de danse choisit donc l'action qui lui semble la plus pertinente, celle qui, au moment de la situation d'enseignement/apprentissage spécifique, a plus de sens et dans laquelle plusieurs dimensions sont mobilisées comme l'explique Heitz (2013) :

Il se trouve que décider mobilise pour une part la raison mais aussi le sentiment, les émotions, l'intuition et également ce que l'on appelle l'autre scène : l'inconscient. Il faut ajouter l'imagination car décider c'est se donner la possibilité d'entrevoir un monde autre, de se projeter dans une dimension dont on n'a pas une connaissance exhaustive et de parier sur un avenir ouvert. Décider c'est aussi s'engager, prendre des risques parfois et laisser une part au hasard. (p. 115)

Sur ce, en résumant les concepts théoriques abordés tout au long de ce cadre conceptuel, nous comprenons ainsi que, lors de l'intervalle décisionnel de l'enseignant de danse, sont impliquées : la raison, l'attention, la mémoire, la perception visuelle, kinesthésique, et auditive, ainsi que les capacités empathiques sur le plan émotionnel, l'imagination et la créativité. En outre, il faut considérer que toute décision comporte une certaine composante reliée à l'inconscient, souligne Heitz (2013). Ceci peut être illustré par Harbonnier-Topin (2009) qui constate, chez les professeurs de danse observés pendant sa recherche, « combien les empreintes reçues lors de leur propre formation sont mises en actes dans les activités d'enseignement » (p. 397). Ainsi, des empreintes inconscientes peuvent se manifester à l'insu de l'enseignant de danse et influencer la prise de décisions pendant sa pratique enseignante.

Tout ce qui précède nous amène à constater que lors de l'intervalle décisionnel de l'enseignant de danse, c'est la qualité, voire la finesse de son activité d'observation, qui va lui permettre de distinguer avec le plus de précision et de clarté possible ce qui se passe dans chacune des situations d'enseignement/apprentissage qui se présente, afin de pouvoir prendre la meilleure décision.

Dans le prochain chapitre, nous allons examiner en détail les choix et les étapes méthodologiques qui m'ont permis d'explorer en profondeur ce qui se passe à l'intérieur de l'intervalle décisionnel avant mon intervention auprès de l'élève.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce présent chapitre décrit mes choix méthodologiques en cohérence avec les exigences soulevées par les objectifs de cette étude, à savoir : 1) Identifier et décrire les activités et processus impliqués dans mon intervalle décisionnel en classe technique de danse; 2) Analyser les activités et les opérations impliquées dans l'intervalle décisionnel afin de mieux comprendre ce processus interactif en classe technique de danse. Pour réaliser cette étude, j'ai fait le choix d'y participer en tant que sujet/enseignante en adoptant une démarche ethnographique (Laplantine, 2013) combinée à une approche phénoménologique (Deschamps, 1993). Je commencerai par exposer ma posture épistémologique, puis je décrirai mon terrain de recherche, les méthodes et les outils de production de données, ainsi que les étapes suivies dans la méthode d'analyse par catégories conceptualisantes. Finalement, je présenterai les intérêts et les limites de l'étude.

3.1 Paradigme compréhensif/interprétatif

Cette étude implique une immersion au cœur de l'intervalle spatio-temporel où s'effectue ma prise de décision en tant qu'enseignante en classe technique de danse, et ce, pour tenter de saisir comment le sens de mon intervention se construit à ce moment précis. Nous touchons donc à un processus d'ordre cognitif et émotionnel (Berthoz, 2003), à la dimension profonde et subjective de l'être qui n'est pas observable de l'extérieur, soit à l'expérience intérieure telle que vécue par la personne

(Deschamps, 1993). En tentant de comprendre en profondeur ce processus dynamique et itératif, cette recherche qualitative s'inscrit dans le paradigme compréhensif/interprétatif. Cette perspective correspond à « celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences » (Anadón, 2006, p. 15). La subjectivité est mise en valeur « dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales » (*Ibid.*).

La méthodologie qualitative qui est privilégiée dans cette épistémologie met « l'accent sur le recueil de données subjectives pour accroître la signifiante des résultats et choisit une orientation « interprétative » qui prend en compte que le chercheur est aussi un acteur et qu'il participe donc aux événements et processus observés » (Mucchielli, 2009, p. 28). Dans le cadre de cette étude, la subjectivité est renforcée par les deux postures auxquelles je me suis engagée, à savoir un point de vue en « première personne » en tant que sujet à l'étude et un point de vue en « troisième personne » en tant que chercheuse qui observe (Vermersch, 2012a, p. 76). À cet égard, Vermersch souligne l'intérêt des recherches où le chercheur est lui-même le sujet à l'étude : « l'approche radicalement en première personne permet un approfondissement incomparable d'une expérience vécue, dans la mesure où le sujet qui l'a vécue (le chercheur) est à la fois expert en recherche, en description, et dans le domaine vécu » (*Ibid.*, p. 81).

3.1.1 Choisir une démarche ethnographique

La démarche ethnographique suppose une « expérimentation *in vivo* » (Laplantine, 2013, p. 22), où la participation du chercheur est nécessaire pour que ce dernier puisse comprendre son terrain en l'observant (Cléret, 2013). Ainsi, dans son terrain d'enquête le chercheur se retrouve très impliqué dans le phénomène qu'il étudie. Autrement dit, « [...] que l'immersion soit partielle ou complète, le chercheur-

ethnologue ne peut être détaché de son objet d'étude » (*Ibid.*, p. 55). Dans le cadre de ma recherche, la classe technique de danse est mon « terrain de la pratique artistique » (Fortin, 2006, p. 98) où moi-même en tant qu'enseignante de danse et chercheuse ainsi que les six participantes volontaires avons interagi dans un contexte construit explicitement pour induire les situations d'enseignement/apprentissage interactives me permettant d'étudier *in vivo* mon intervalle décisionnel.

3.1.2 Adopter une approche phénoménologique

Cette étude se caractérise par sa perspective « [...] « en première personne », dont le trait dominant est de prendre en compte la subjectivité selon le point de vue de celui qui vit l'expérience » (Vermersch, 2012a, p. 76). En m'intéressant à comprendre de l'intérieur l'intervalle décisionnel en contexte d'enseignement de la classe technique de danse, cela implique d'adopter une approche méthodologique pouvant partir de l'expérience vécue et « remonter habilement vers le concept » (Deschamps, 1993, p. 19). La phénoménologie est une perspective qui vise à « comprendre de l'intérieur un phénomène » (*Ibid.*, p. 43). L'approche phénoménologique prend ses racines dans la phénoménologie que les travaux du mathématicien et philosophe allemand Husserl (1859-1938) ont contribué à développer en Europe (Deschamps, 1993). Il s'agit d'une « science des significations qui répond à une logique descriptive » (De Murlat dans Deschamps 1993, p. 12). Une perspective élaborée à partir des principes de « conscience », d'« intentionnalité », de « l'époche ou la réduction phénoménologique » et d'« intersubjectivité » (Deschamps, 1993).

Ainsi, en fonction de mes intérêts de recherche qui consistent à observer et à décrire le sens que j'attribue à l'intervalle décisionnel à partir de la conscience que j'en ai, la phénoménologie en tant qu'approche méthodologique, par la logique de son mode d'appropriation du réel, semble appropriée pour étudier en profondeur mon objet d'étude (Deschamps, 1993.). Par ailleurs, selon Fraleigh (1991, dans Deschamps,

1993) l'existence n'est pas statique, elle est toujours en mouvement, échappant continuellement à notre saisie. Ainsi, ce qui est central dans la phénoménologie, c'est que nous ne percevons jamais un phénomène dans une perspective figée, mais plutôt se déroulant au travers du temps : « temps et mouvement sont des conditions omniprésentes qui influencent l'attention et la perspective »⁴⁷ (*Ibid.*, p. 12). Or, si la durée de l'intervalle décisionnel peut être aussi éphémère qu'un clin d'œil, et donc échapper à notre conscience, sa description phénoménologique permet d'entrer dans l'intimité et la finesse du moment vécu. De par les particularités extrêmement fines de l'intervalle décisionnel, mon choix de cette approche s'avère justifié, tel qu'exprimé par Meyor (2007) :

Je ne connais pour l'instant aucune autre méthode qui approche la subjectivité d'aussi près, qui accepte de s'ouvrir d'emblée à la complexité d'un phénomène, qui rend compte de la subjectivité de façon aussi creusée — lorsque c'est le cas — et qui consent à relever le défi d'entreprendre, sur une base de mise entre parenthèses des préconceptions et des préjugés, la description de notre expérience humaine. (p. 116)

3.1.3 Double posture : sujet et chercheur

Participer à cette étude en explorant ma propre pratique d'enseignement est un choix qui s'inspire du fait que pendant des années j'ai enseigné à partir d'un savoir expert. Comme Raymond (2014) l'explique : « [...] les savoirs experts sont des savoirs implicites « sédimentés » dans l'action, et donc difficiles à mettre en mots par la personne qui les détient » (p. 97). Ceci dit, quoiqu'il était difficile pour moi de les verbaliser, il était clair que ces savoirs se sont développés à partir d'une pratique soutenue d'auto-observation et d'observation d'autrui que j'exerçais essentiellement

⁴⁷ Traduction libre : “ time and motion are ever present conditions influencing attention and perspective.”

dans un mode «préréfléchi ou non-conscient» (Vermersch, 2014a, p. 61). Comprendre ces opérations mentales qui traversent mon activité d'observation en situation d'enseignement, en tentant de saisir la manière dont le sens se construit au moment de l'intervalle décisionnel, a été la motivation pour étudier ma propre pratique. Mon intérêt vise également à contribuer à l'exploration de l'activité d'observation, encore peu documentée dans le domaine de la classe technique de danse (Harbonnier-Topin, 2009).

3.2 Terrain de Recherche

Le terrain de recherche a été créé spécifiquement pour susciter les situations d'enseignement/apprentissage interactives dans lesquelles l'intervalle décisionnel se manifeste. Dans ce contexte, j'ai proposé cinq⁴⁸ classes techniques de danse d'une heure et quart à raison d'une classe par semaine aux six élèves participantes qui ont été recrutées⁴⁹. Les cours se sont déroulés pendant cinq semaines, du 31 janvier au 28 février 2017, dans un studio du Département de Danse de l'Université du Québec à Montréal. En préparation de cette étude, étant donné que j'aurais recours à des élèves participantes, j'ai dû soumettre une demande d'approbation éthique auprès du CERPÉ2. Une copie de ce certificat se trouve à l'annexe A.

⁴⁸ Initialement six cours avaient été prévus, mais suite à une entorse au genou que je me suis faite, l'étude a dû être repoussée d'une semaine.

⁴⁹ Puisque toutes les élèves participantes sont du genre féminin, j'utiliserai désormais le féminin pour m'y référer

3.2.1 Recrutement des élèves participantes

Pour m'immerger *in-situ* dans l'enseignement de la classe technique de danse, j'ai recruté six participantes/élèves. J'ai considéré que six était le nombre minimal pour créer une dynamique de groupe, alors qu'un plus grand nombre de participantes aurait représenté la production d'une trop grande quantité de données qualitatives à analyser dans le cadre d'un mémoire. Bien que j'aie prévu de diffuser dans différents espaces de danse à Montréal un avis de recrutement de participation à la recherche (voir Annexe B), je suis parvenue à recruter les six élèves participantes dans le milieu universitaire du Département de danse de l'UQAM. Toutes les élèves se sont engagées à participer aux cinq classes techniques de danse dont j'assumerais l'enseignement, à l'entretien biographique semi-dirigé (Demazière, 2011) qui se ferait en amont de l'étude, ainsi qu'à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014a) qui se ferait *a posteriori*. Elles devaient répondre aux deux critères de sélection suivants : 1) Avoir plus de 18 ans afin d'avoir la maturité nécessaire pour vivre cette expérience d'entraînement technique et 2) Avoir maintenu une pratique régulière en classe technique de danse classique ou contemporaine à raison d'une classe par semaine au cours des deux dernières années afin de limiter le risque de blessures physiques.

3.2.1.1 Portrait des participantes

Selon les données discursives que j'ai relevées auprès des participantes au moyen d'un entretien biographique (Demazière, 2011), le groupe d'âge des participantes se situe entre 18 et 49 ans. Quatre participantes ont commencé leur pratique corporelle avant l'âge de dix ans, une à l'âge de dix ans et une à l'âge de quinze ans. Quatre d'entre elles poursuivent une activité professionnelle reliée à la danse, une travaille dans le domaine du travail social comme éducatrice spécialisée et une est étudiante en sociologie. Toutes ont confirmé qu'elles maintiennent un entraînement corporel

régulier (danse contemporaine, ballet, yoga, jogging, pratique somatique, hip-hop), et elles ont également exprimé leur intérêt à conserver un travail d'exploration et d'approfondissement dans leur pratique de danse.

➤ Considérations éthiques

Un formulaire de consentement de participation à la recherche a été signé par chacune des participantes, dont une copie leur a été remise (voir annexe C). L'intervieweuse qui a mené les entretiens d'explicitation (Vermersch, 2014a) auprès des élèves participantes a signé une entente de confidentialité et de non-divulgence (voir annexe D). Enfin, les prénoms des participantes ont été remplacés par des pseudonymes afin de préserver leur anonymat selon les normes du comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Montréal. Le tableau 3.1 dresse le portrait des élèves participantes.

Tableau 3.1 : Portrait des participantes / élèves

Élèves					
Leïla	Irina	Aline	Vera	Chloé	Rachelle
Âge					
35	18	34	30	49	37
Activités professionnelles					
Éducatrice spécialisée, travail social avec des enfants handicapés	Étudiante en sociologie	Chorégraphe interprète	Chorégraphe interprète	Pédagogue Chorégraphe Danseuse	Danseuse Chorégraphe Praticienne yoga/ Feldenkrais
Âge début de la pratique de la danse					
4 ans	10 ans	Depuis toute petite	6 ans	3 ans	15 ans
Fréquence actuelle de la pratique en danse					
Plusieurs heures par semaine	Assez régulière	Varie en intensité, mais se maintient régulière de 10 à 15 h par semaine	1 à 2 fois par semaine en plus de la pratique régulière en studio	S'entraîne en individuel à son rythme et selon ses besoins	Séances de 40 minutes de 2 à 3 fois par semaine
Entraînement actuel					
Mouvement Authentique Body-Mind-Centering, Continuum, Contact Improvisation	Pratique en individuel	Ateliers réguliers Pratique en individuel	Ballet, Danse Contemporaine, autres pratiques corporelles en individuel	Pratique somatique et entraînement de danse	Yoga et Feldenkrais

3.2.2 Portrait de l'enseignante de la classe technique de danse

Dans le premier chapitre de ce mémoire, j'ai déjà exposé mon parcours de formation ainsi que mon parcours professionnel en danse. Pour résumer, ce sont les

circonstances particulières que j'ai traversées dans ma formation en danse depuis un très jeune âge qui ont éveillé en moi un désir de comprendre l'apprentissage de la technique de la danse classique, de la danse moderne ou d'un autre style de danse, à partir de l'attention portée à mes sensations intérieures. Le temps et l'expérience m'ont montré, puis mes récentes études universitaires l'ont confirmé, que l'activité perceptive était nécessaire pour danser sans continuellement se blesser et développer l'expression artistique (Cazemajou, 2005). Alors, dès que j'ai commencé à enseigner, la classe technique de danse vers le milieu des années 1990, c'est dans cette direction que j'ai orienté mes efforts : Comment faire pour aider les élèves à connecter avec ce monde intérieur afin qu'ils comprennent ce qu'ils font? C'est dans ce même esprit pédagogique que j'ai enseigné les classes de cette étude.

3.2.3 Proposition de ma classe technique de danse

Cette classe s'inspire des esthétiques que j'ai incorporées tout au long de ma carrière d'interprète (Ballet, Graham, Muller⁵⁰), sans toutefois être strictement attachée à la présentation traditionnelle de ces techniques. Mon objectif étant d'ouvrir l'accès à ce monde intérieur qui permet l'intégration des notions et des principes fondamentaux du mouvement dansé, cela m'amène à chercher et à trouver des voies d'accès inhabituelles et variées pour l'enseigner. De cette façon, je construis la structure de ma classe technique de danse en privilégiant l'écoute attentive aux sensations intérieures du corps favorisant le développement d'une sensibilité proprioceptive qui nourrit la présence à soi et mène, par conséquent, à la prise de conscience du corps en mouvement (Rouquet, 1991; Godard, 1992; Brodie et Lobel, 2012).

⁵⁰ De la technique Graham, je mobilise le travail particulier du torse (notamment les spirales). De la technique Muller, qui est issue de la technique Limon, j'incorpore l'esthétique des bras qui offre une qualité d'ouverture et d'envol.

3.2.3.1 Structure de ma classe technique de danse

La structure de la classe technique de danse proposée est constituée de huit étapes qui comportent des intentions pédagogiques variées. Ces intentions impliquent des besoins spécifiques qui influencent, voire déterminent l'orientation de mon activité d'observation et, de ce fait, ce qui se passe dans l'intervalle décisionnel. Les huit étapes suivent l'ordre d'une progression logique⁵¹ pour une classe technique de danse conçue dans une perspective somatique, celle qui intègre la prise de conscience du mouvement (Cazemajou, 2005; Brodie et Lobel, 2012). Ci-dessous, le tableau 3.2 montre les intentions pédagogiques correspondant à chacune des huit étapes dans les cinq classes techniques de danse que j'ai proposées.

⁵¹ Dans la perspective somatique dans laquelle je conçois ma classe technique de danse, la progression logique est basée en partie sur mon expérience des techniques de la danse classique et de la danse moderne, bien que tout au long de la classe je m'adapte selon ce qui me semble logique et pertinent de faire à chaque étape.

Tableau 3.2 : Intentions pédagogiques des huit étapes de la classe technique proposée

Étapes	Intentions pédagogiques
1. Marche autour de la salle de danse	<ul style="list-style-type: none"> - Orienter l'attention de l'élève vers son état de corps préalable au cours pour ainsi avoir un point de comparaison avec l'état de corps à la fin de celui-ci; - Faire un constat général de l'organisation corporelle de l'élève comme ma référence de départ.
2. Éveil somatique avec yeux fermés ou semi-ouverts	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer une exploration corporelle visant à sensibiliser au regard intérieur pour développer une capacité d'écoute proprioceptive; - Moduler l'état tonique du corps de l'élève dans le but de favoriser une nouvelle organisation corporelle.
3. Échauffement avec ou sans ballons	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer le corps de l'élève en éveillant et en stimulant le système nerveux avec un échauffement musculaire vigoureux et complet de 20 minutes; - Développer de nouvelles coordinations motrices avec ou sans ballons.
4. Préparation sensorielle au sol	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et renforcer différentes sensations qui vont favoriser une nouvelle organisation dans la position verticale.
5. Exercices à la barre (où se fusionnent la dimension esthétique et la dimension fonctionnelle du mouvement)	<ul style="list-style-type: none"> - Développer de nouvelles coordinations motrices chez l'élève; - Stimuler la capacité de mémorisation de l'élève; - Travailler l'alignement de l'axe vertical et sa dynamique intérieure chez l'élève; - Travailler les transferts de poids en utilisant la barre de façon inhabituelle; - Travailler l'équilibre en utilisant les deux types de regard, le regard périphérique et le regard fovéal.
6. Diagonales (déplacements vers l'avant et vers l'arrière)	<ul style="list-style-type: none"> - Engager le regard périphérique lors d'une avancée pour acquérir une qualité esthétique de légèreté propre à la marche spécifique du style de la danse classique; - Se percevoir en trois dimensions lors d'une avancée se faisant vers l'arrière.
7. Étirements, avec ou sans partenaire, avec ballons	<ul style="list-style-type: none"> - Étirer les différentes chaînes musculaires en conscience et sans douleur à l'aide de ballons.
8. Marche à la fin du cours	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter l'élève à comparer l'état de son corps par rapport à la marche du début du cours; - Faire un constat de la progression de l'élève.

3.3 Présentation des méthodes et outils pour la production de données

Pour la production de données, j'ai eu recours à deux méthodes ethnographiques : 1) la Participation observante (Soulé, 2007), dont les données sont issues d'un journal de bord contenant les notes de terrain de l'enseignante/chercheure, de captations vidéo et de fiches réflexives des élèves participantes; et 2) L'entretien biographique des élèves participantes (Demazière, 2011), dont les données sont issues de l'enregistrement audio des entretiens.

J'ai également utilisé deux méthodes appartenant à l'approche psychophénoménologique créée par Vermersch (2012a) : 1) La technique de l'autoexplicitation (Vermersch, 2007), dont les données proviennent de l'écriture rétroactive de l'enseignante/chercheure et 2) l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014a), dont les données sont issues de la transcription de l'enregistrement des entretiens effectués auprès des élèves participantes et de l'enseignante/chercheure par une intervieweuse autre que la chercheure elle-même.

Ainsi, en accord avec Krathwohl (1998, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), qui souligne l'importance de combiner différentes méthodes « afin de mieux attaquer un problème de recherche » (p. 117), la combinaison de ces quatre méthodes a produit divers types de données complémentaires. En somme, nous avons produit : 1) celles qui témoignent du contexte des interactions dans la perspective de l'observation externe; 2) celles témoignant du vécu subjectif des participantes (enseignante et élèves) dans une perspective phénoménologique (entretiens d'explicitation et autoexplicitations) et 3) celles qui réfèrent au vécu subjectif des élèves et de l'enseignante dans une perspective ethnographique (entretiens biographiques, fiches réflexives des élèves et journal de bord de l'enseignante/chercheure). Le tableau 3.3 expose les différentes méthodes et outils méthodologiques utilisés.

Tableau 3.3 : Méthodes et outils de production de données

Méthodes	Outils méthodologiques	Nature des données	Types de participantes
1. Participation observante (Soulé, 2007)	1. Journal de bord contenant des notes de terrain et Captations vidéo	Ethnographique	Enseignante/chercheure Enseignante/chercheure et élèves
	2. Fiches réflexives	Ethnographique	Élèves
2. Technique de l'autoexplicitation (Vermersch, 2007)	3.Écriture rétroactive	Phénoménologique	Enseignante/chercheure
3. Entretien d'explicitation (Vermersch, 2014a)	4. Enregistrements audio	Phénoménologique	Élèves
4. Entretiens biographiques (Demazière, 2011)	5. Enregistrements audio	Ethnographique	Élèves

3.3.1 Production de données auprès des élèves participantes

Les données produites auprès des élèves proviennent de trois sources : l'entretien biographique (Demazière, 2011), les fiches réflexives et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014a).

3.3.1.1 Entretiens biographiques

Les entretiens biographiques (Demazière, 2011) que j'ai réalisés en tant qu'intervieweuse auprès des élèves consistaient à leur faire raconter leur parcours dans leur pratique de la danse, ainsi que leur vécu concernant certains aspects de l'interaction avec leurs professeurs ou chorégraphes. Ces entretiens ont été faits une semaine avant le début de l'étude, de façon individuelle « dans le cadre d'un échange ouvert, compréhensif et approfondi » (p. 64), sans toutefois dépasser la moyenne de 40 minutes. Ils ont été enregistrés par un dispositif électronique (iPod). Les données recueillies sur leur vécu d'entraînement corporel et sur leur condition corporelle actuelle m'ont permis d'estimer leur niveau technique en danse afin d'y adapter le contenu des classes techniques de danse. D'autre part, leurs réponses ayant trait aux interactions en classe et à leur type de préférence d'intervention m'ont permis de les situer dans leur subjectivité pour, à mon tour, en tenir compte lors de l'enseignement des classes techniques de danse (voir guide d'entretien, annexe E).

Les entretiens n'ont pas été transcrits de façon intégrale. J'ai pris la décision d'écouter une première fois chaque entretien en prenant des notes, puis une deuxième fois pour vérifier que j'avais bien saisi le sens que les élèves participantes donnaient à leur propos. J'ai ensuite élaboré un résumé à partir de mes notes, lequel a été envoyé à chacune des participantes pour corroboration.

3.3.1.2 Fiches réflexives

À la fin de chacun des cinq cours, j'ai distribué des feuilles décrivant les exercices du cours pour que les élèves notent en une phrase leur vécu relatif à un moment significatif qu'elles auraient identifié lors du cours. Cette fiche avait pour but de les aider à choisir le moment qu'elles auraient à expliciter à la fin de l'étude. Or, il s'est avéré que pour l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014a), les moments qu'elles

ont choisis n'étaient pas forcément les mêmes que ceux qu'elles avaient notés dans leurs fiches réflexives. Cependant, ces informations recueillies ont été utiles à ma démarche pédagogique, m'aidant ainsi à la préparation des classes techniques de danse, puisque les élèves notaient dans leur fiche des commentaires se référant à ce qu'elles n'avaient pas compris, à ce qui avait été difficile ou à ce qu'elles avaient aimé. Les élèves disposaient de dix minutes pour écrire dans leurs fiches réflexives et me les remettre aussitôt après la fin du cours.

3.3.1.3 Entretiens d'explicitation

L'entretien d'explicitation, développé par Pierre Vermersch (2014a), est une technique d'entretien fondée à partir de l'épistémologie de la phénoménologie et de la branche de la psychologie qui s'intéresse à la vie privée : la psychophénoménologie. Maurel (2008) la définit comme

« [...] un nouveau domaine de la psychologie qui a pour but de développer une méthodologie d'accès à l'expérience subjective d'un sujet et de créer et de développer des catégories descriptives et les définitions conceptuelles nécessaires à sa description ». (dans Forget, 2013, p. 73)

Les entretiens d'explicitation menés auprès des élèves avaient pour but de recueillir leur vécu en première personne concernant un moment particulier où elles auraient perçu un sentiment de progression dans leurs apprentissages. Je m'intéressais à ce vécu que Vermersch (2014a) nomme le vécu de l'action qui « concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but » (p. 33) comme un référent pouvant m'informer sur le vécu d'apprentissage d'un moment particulier chez les élèves.

Ce type d'entretien est un « outil d'investigation du vécu particulièrement puissant » (Forget et Paillé, 2012, p. 73), qui m'a permis d'avoir accès non seulement à ce que

les élèves avaient fait lors de leur moment spécifié⁵² (Vermersch, 2014a, p. 156), mais aussi à la manière dont elles avaient effectué cette action. Essentiellement, ces informations très spécifiques avaient pour but de m'informer s'il y avait un lien entre ce qu'elles avaient vécu en classe technique de danse et mes interventions. Pour avoir accès à la connaissance de l'action à laquelle est rattaché le vécu du sujet, Vermersch propose que le sujet soit guidé vers l'évocation de la situation singulière de référence, ce qui consiste à le replacer dans un « quasi revivre » (*Ibid.*, p. 76) du moment choisi, afin qu'il puisse le décrire. Ainsi, dit-il, l'évocation rend possible l'accès au vécu passé, de manière détaillée. Cependant, comme le soulignent Forget et Paillé (2012), ce type d'entretien sollicite un « guidage [qui] demande du doigté et des compétences particulières » (p. 79). C'est donc une intervieweuse formée à l'entretien d'explicitation qui a mené les six entretiens. Ainsi, au préalable l'intervieweuse et moi avons discuté du thème central de ma recherche. Je lui ai également remis un guide d'entretien concernant les objectifs visés de l'entretien pour la soutenir dans l'orientation de son guidage (voir annexe F). Les six entretiens d'explicitation ont été menés dans une salle de cours du Département de Danse de l'UQAM. Avant la réalisation de chacun des entretiens, j'étais présente une dizaine de minutes à l'avance afin d'expliquer le déroulement de l'entretien à la participante pour lui remettre ses fiches réflexives au cas où elle voudrait s'y référer avant l'entretien et pour mettre en place le dispositif enregistreur. Ensuite, l'intervieweuse et la participante ont réalisé l'entretien d'explicitation d'une durée d'une heure, sans que je sois présente. J'ai décidé de ne pas assister aux entretiens d'explicitation afin de préserver la liberté d'expression des élèves participantes. Les trois premiers entretiens d'explicitation ont été effectués une semaine après la fin de l'étude. Les trois suivants se sont déroulés

⁵² Pour Vermersch (2014a) le moment spécifié est « Le vécu, [...] relativement à une personne et à une seule, cela exclut toujours l'imaginaire, les commentaires, le contexte, la visée d'une situation générique, mais ouvre à tous les aspects du vécu qui peuvent être décrits pour les besoins d'une recherche » (p.156).

au cours des deux mois suivants, selon les disponibilités des participantes, de l'intervieweuse et de moi-même.

3.3.2 Production de données de l'enseignante/chercheure

Les données d'observation et les données phénoménologiques de l'enseignante/chercheure ont été produites au moyen de la participation observante (Soulé, 2007) et de la technique de l'autoexplicitation (Vermersch, 2007).

3.3.2.1 Participation observante

Dans l'enquête ethnographique le chercheur détermine, parmi les différentes formes d'observation utilisées dans ce type de démarche, celle qui convient le mieux pour les besoins de sa recherche (Soulé, 2007). Étant l'enseignante à l'étude dans le terrain, mon choix ne pouvait être autre que celui d'une participation observante car, comme l'écrit Soulé (2007), mon activité principale consistait à être « acteur de terrain, se transformant uniquement en chercheur une fois sa mission terminée [...], on peut parler de Participation observante » (*Ibid.*, p. 135).

➤ Journal de bord et notes de terrain

Pour témoigner de mon vécu sur le terrain, j'avais un journal d'enseignante/chercheure où je notais le déroulement de la classe technique de danse, soit les « notes descriptives » (Laperrière, 1992 dans Baribeau, 2005), les « notes théoriques » ayant trait aux liens ou réflexions théoriques (Baribeau, 2005, p. 105), ainsi que la description de mon vécu pédagogique en tant que sujet de la recherche. Pour la prise de notes, j'ai adopté ce procédé : je notais immédiatement après le cours tout ce qui me semblait devoir être noté. Or, ayant deux postures qui avaient chacune

des observations à exposer, l'écriture se poursuivait une fois rentrée chez moi. Le chemin de retour créant une brève distance temporelle et spatiale, je pouvais accéder à un autre niveau d'écriture avec davantage de détails. J'ai ainsi maintenu la justesse et la fraîcheur du détail des données produites (voir extrait dans annexe G).

➤ Captation vidéo

Les captations vidéo avaient pour objectif d'enregistrer les interactions entre les élèves et moi-même en tant qu'enseignante de danse, contribuant ainsi à prendre en compte le contexte dans lequel l'intervalle décisionnel se manifestait. Les cinq classes techniques de danse, dans leur intégralité d'une heure et quart, ont été enregistrées avec une caméra vidéo fixe. Celle-ci a été placée dans un point stratégique du studio de manière à capter une vue d'ensemble, pendant que j'enseignais. Cependant, du fait que la caméra était fixe et nos déplacements enseignante/élèves étaient constants, à certains moments les prises de vue des interactions n'étaient pas tout à fait optimales. Elles ont constitué une source de données avec un point de vue extérieur, lequel m'a servi pour effectuer la triangulation entre mes données ethnographiques et mes données phénoménologiques pour « vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits » (Mucchielli, 2009, p. 285).

3.3.2.2 Technique de l'autoexplicitation

Il convient de préciser qu'au début de l'étude, mon devis méthodologique prévoyait un seul entretien d'explicitation (Vermersch, 2014a) pour produire les données phénoménologiques me permettant d'accéder à mon intervalle décisionnel. Dans cette

optique, j'ai participé à un entretien d'explicitation d'une heure, quinze jours après l'étude, avec une intervieweuse⁵³. Or, bien qu'à la fin de l'entretien d'explicitation, les données produites étaient pertinentes, en arrière-plan j'estimais que ces seules données étaient insuffisantes pour décrire finement les activités et les processus en jeu dans les intervalles décisionnels qui dynamisent mon enseignement de la classe technique de danse. Ce n'est qu'au moment d'amorcer l'analyse de cet entretien d'explicitation que je me suis aperçue que l'intervalle décisionnel avait une dimension bien plus complexe et profonde. Malgré le fait que l'entretien d'explicitation soit un outil puissant pour produire des données fines et riches (Forget et Paillé, 2012), je constatais que ces seules données recueillies ne permettraient pas de répondre à ma question de recherche et autres interrogations – plus spécifiques – comme : sur quoi l'enseignante porte-elle attention lorsqu'elle observe l'élève en action? Quels sont les facteurs externes et internes qui influencent son activité d'observation de l'élève? De quelles ressources dispose-t-elle pour accompagner l'élève dans son processus d'intégration des apprentissages techniques? Quelles sont ses actions immédiates mises en œuvre? De plus, explorer un seul intervalle décisionnel m'est alors apparu trop limité. Ainsi, dans un souci de rigueur scientifique, il m'a paru nécessaire d'en discuter avec mes directrices de recherche. C'est alors que l'option d'avoir recours à la technique de l'autoexplicitation (Vermersch, 2007) s'est présentée à moi.

⁵³ L'intervieweuse qui a mené mon entretien était familière avec mon sujet d'étude, mais n'était pas disponible pour mener ceux des élèves. J'ai donc fait appel à une deuxième intervieweuse pour mener les entretiens d'explicitation des élèves.

➤ M'initier à la technique de l'autoexplicitation

La technique de l'autoexplicitation, également créée par Pierre Vermersch (2007), est fondée sur le même principe de base que celui de l'entretien d'explicitation qui consiste à se remémorer un vécu passé. Concrètement, la technique de l'autoexplicitation consiste à mobiliser deux formes d'introspection : actuelle et rétrospective (Vermersch, 2014*b*). Le but est d'accéder au vécu passé, à « tout ce dont je n'ai pas de souvenirs immédiatement disponibles (tout le vécu préréfléchi, voire irréflechi ou inconscient) » (Vermersch, 2009, p. 5). Tout comme l'entretien d'explicitation nécessite une formation pour accompagner un sujet dans la description verbalisée de son vécu, la technique de l'autoexplicitation adoptée comme mode de recherche requiert également de développer des compétences personnelles. Vermersch (2007) explique que la technique de l'autoexplicitation consiste en un « travail radicalement à la première personne dans lequel le chercheur décrit sa propre expérience » (p. 14), qu'il va ensuite analyser et interpréter. Ainsi, ce travail demande au chercheur de développer une compétence à l'introspection qui lui permettra de décrire en détail son expérience vécue sous forme de verbalisations descriptives écrites (Vermersch, 2012*a*). Bien qu'en 2016, j'aie moi-même suivi une formation de base à l'entretien d'explicitation avec Maurice Legault⁵⁴, je n'en avais suivi aucune sur l'autoexplicitation.

Pour mener à terme ma production de données, mes directrices de recherche, étant toutes deux formées autant à l'entretien d'explicitation qu'à l'autoexplicitation, m'ont encadrée de près dans ma démarche expérimentale de l'autoexplicitation. Mes années

⁵⁴ Professeur retraité à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et formateur à l'entretien d'explicitation au Québec.

de pratique de la danse et du yoga, ayant développé ma capacité d'introspection, outre un travail d'écriture d'exploration de conscience (Cameron, 1992) que j'ai pratiqué pendant dix ans, ont probablement aussi contribué à faciliter cette démarche.

➤ Comment ai-je fait pour m'autoexpliquer?

Tel que le souligne Vermersch (2007), la technique de l'autoexplicitation m'est en effet apparue comme « un mode de recherche très complet et efficace » (p.15). Je l'ai pratiquée en solitaire face à face avec mon ordinateur, en mode écriture. Je me posais moi-même des questions et me répondais dans l'objectif de décrire mon expérience vécue ou « dessin de vécu » pour utiliser les mots de Vermersch (2014b). Je commençais par évoquer le moment spécifié, ce qui mobilisait ma « mémoire concrète »⁵⁵ (p. 201). Je le décrivais de façon spontanée, tel qu'il me revenait. C'est ce que Vermersch (*Ibid.*) appelle le vécu de référence (V1) (voir annexe H). Puis, j'écrivais le V2, qui est le vécu qui « désigne le moment où je me rappelle [le] V1 pour pouvoir le décrire » (*Ibid.*, p. 200). Ce qui veut dire que je faisais des ajouts sur mon texte du V1, en les surlignant avec une couleur (voir annexe I). Ensuite, j'écrivais le V3 qui est le vécu qui consiste à « se rappeler du moment où je me rappelais V1 pour le verbaliser et l'expliquer » (*Ibid.*). C'est sur ce dernier vécu V3 que je focalisais pour aller chercher l'information en prenant soin de maintenir une alternance entre la prise d'information – *Comment tu sais que?* – et l'exécution – *Et ensuite, qu'est-ce que tu as fait?* – (Vermersch, 2007). Ainsi, au cours de chaque session d'écriture, je m'accompagnais moi-même en mobilisant les mêmes attentions

⁵⁵ Vermersch (2014b) explique que l'évocation mobilise la mémoire concrète qui est « largement involontaire, [et] [...] permet d'accéder aux détails du vécu, et à la mémoire passive qui enregistre en permanence beaucoup d'éléments du vécu, sans que nous ayons la conscience réfléchie de le faire » (p. 201).

relationnelles que l'aurait fait un intervieweur présent. Tout au long de la session, je maintenaïs une négociation et une écoute envers moi-même, car « ce qui est à privilégier c'est l'accompagnement de la production expressive » (*Ibid.*, p. 22) jusqu'à ce que ce flux expressif s'interrompe. Une fois que le mouvement d'écriture s'arrêtait, je modifiais ma « direction d'attention de façon à pouvoir évaluer, juger, apprécier l'expression qui a été produite » (*Ibid.*). Chaque autoexplicitation impliquait plusieurs sessions d'écriture d'une durée allant d'une demi-heure à une heure et demie. Ainsi, au fil des sessions, je relisais ce que j'avais écrit la session d'écriture précédente et je faisais des ajouts, soit des précisions à mes propos ou des reformulations de ce que j'avais déjà écrit. Je surlignais avec une couleur différente les ajouts que je faisais à chaque nouvelle session. Le résultat de cette écriture réitérée m'a amenée à approfondir de plus en plus la description de mon expérience vécue (Vermersch, 2012a).

Ainsi, durant la phase d'autoexplicitation, j'ai expérimenté avec les différentes « positions narratives » (Vermersch, 2014b, p. 202), soit en employant le « je », le « tu » ou le « elle » pour raffiner la description de mon vécu. J'ai vite constaté que m'interroger à la deuxième personne, tel que *Comment sais-tu que? Que fais-tu lorsque...?* me permettait de garder une distance critique entre mon rôle d'informatrice et mon rôle de chercheure. Cette distance, créant un rapport distinct envers moi-même, a modifié et enrichi l'espace descriptif de mon vécu, tel que Vermersch l'a souligné en précisant qu'il se peut que « des autorisations internes à s'exprimer, s'ouvrir et se découvrir s'ouvrent de façon surprenante » (Vermersch, 2014b, p. 202). L'annexe J présente un extrait tiré de l'autoexplicitation 3, laquelle s'est complétée en quinze sessions d'écriture. Les différentes couleurs qui apparaissent correspondent aux ajouts que j'ai faits au fil des sessions d'écriture. Toutes mes autoexplicitations ont été notées sur un tableau à deux colonnes. Cependant, dans cet extrait, je présente uniquement la colonne de droite. Les phrases

soulignées correspondent au travail d'analyse que j'expliquerai dans la section portant sur l'analyse des données, où j'inclurai la colonne de gauche.

➤ Choix des moments spécifiés

Au préalable, je ne savais pas encore combien d'autoexplicitations étaient nécessaires pour servir mes intentions de recherche. Il m'a fallu en faire une première pour comprendre que cela en prendrait une deuxième. C'est lors des sessions de cette deuxième que j'ai déterminé qu'explicitier trois autres moments semblait pertinent afin d'élargir ma production de données à différents contextes lors de l'interaction avec les élèves. Finalement, j'ai complété six autoexplicitations. Les cinq premières correspondent à un moment spécifié de chacune des cinq classes techniques de danse. La production de ces cinq autoexplicitations s'est déroulée sur une période de cinq mois, de la fin juin au début novembre 2017. Ensuite, pour les besoins de ma recherche, j'ai réalisé la sixième autoexplicitation, laquelle correspond à un moment spécifié lors de la préparation que je faisais en amont de la classe technique de danse. La production de ces données s'est déroulée sur une durée d'un mois, de la mi-mars jusqu'à la mi-avril 2018. Certes, je me suis posé la question du choix des cinq moments à cibler dans chaque classe technique de danse. Étant donné que chaque classe contient des dizaines d'intervalles décisionnels, je me suis appuyée sur mon ressenti intérieur, laissant le moment à cibler remonter par lui-même à ma conscience. J'ai donc suivi cet ordre intuitif d'autoexplicitation (C5-C2-C1-C4-C3) et non chronologique (C1-C2-C3-C4-C5). Cependant, je précise que la première autoexplicitation correspond au moment spécifié du cours 5, parce que j'ai repris le

moment que j'avais ciblé lors de mon entretien d'explicitation⁵⁶. Le tableau 3.4 montre les cinq intervalles décisionnels choisis, leur durée approximative, le nombre d'élèves avec qui j'étais en interaction, la question guidant chacune de mes autoexplicitations et l'objectif de l'intervention pédagogique.

⁵⁶ L'entretien d'explicitation m'a servi comme une porte d'entrée pour réaliser ma première autoexplicitation. Finalement, je n'ai pas utilisé les données de cet entretien en constatant que les données recueillies n'atteignaient pas le niveau de profondeur désiré.

Tableau 3.4 : Chronologie de l'Autoexplicitation (AE) des moments spécifiés de l'intervalle décisionnel

Intervalle Décisionnel				
Cours1 AE3	Cours 2 AE2	Cours 3 AE5	Cours 4 AE4	Cours 5 AE1
Durée approximative de l'intervalle décisionnel				
5 secondes	2 min	3 min	3 min	3 min
En interaction avec...				
Six élèves	Deux élèves	Une élève (le reste du groupe observe)	Quatre élèves	Une élève (le reste du groupe observe)
Moment spécifié de chaque autoexplicitation				
Qu'est-ce que j'ai fait au moment où je vois que mes élèves ont un trou de mémoire qui m'induit à faire une pause intérieure avant de décider quoi dire, quoi faire et de quelle manière?	Qu'est-ce que j'ai pris en compte pour répondre à Leïla en ayant recours à un toucher haptique plutôt qu'à une explication verbale?	Qu'est-ce qui a traversé mon esprit alors qu'un geste que je n'ai délibérément pas choisi de faire s'est déclenché?	Au moment où j'observe les élèves en train de faire un exercice, qu'est-ce qui détermine mon élan de passer d'une élève à l'autre?	Qu'est-ce qui informe ma décision de donner une explication plus approfondie?
Objectif de l'intervention pédagogique				
Apporter du soutien pédagogique dans une situation d'enseignement/apprentissage.	Clarifier une incompréhension lors d'un exercice à deux	Expliquer comment la stratégie de la lenteur peut être ambiguë	Vérifier que l'élève a tous les éléments nécessaires pour travailler et intégrer la sensation d'ajustement du bassin, lors du mouvement de montée et descente de la jambe	Récapituler les sensations travaillées au sol afin de pouvoir les transposer au travail dans l'axe vertical

3.4 Analyse des données par catégories conceptualisantes

Pour décrire et interpréter l'ensemble du corpus de données discursives produites par la chercheure/enseignante et auprès des élèves, j'ai choisi la méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette approche d'analyse qualitative reprend les grands principes de l'approche de la théorie ancrée – *grounded theory* – proposée par Glaser et Strauss (1967) dans les années soixante (*Ibid.*). Elle a été adaptée et transformée en tant que méthode d'analyse de données par Pierre Paillé (1994). Ce qui la caractérise, c'est qu'elle permet « de jeter directement les bases d'une théorisation des phénomènes étudiés » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 319) à l'aide d'un outil d'analyse très puissant qu'est la catégorie conceptualisante. Dans ma démarche d'analyse, j'ai suivi une logique inductive qui suppose de partir des données empiriques pour arriver, en traversant un processus de comparaison continue, de réflexivité et de récursivité, à une théorisation de l'intervalle décisionnel de l'enseignante en contexte d'enseignement de la classe technique de danse. J'ai ainsi suivi les six opérations récursives auxquelles la méthode d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes fait appel : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation (*Ibid.*).

Une grande partie de mon processus d'analyse a été réalisée de façon concomitante avec la production de données au moyen des cinq autoexplicitations, ce qui a donné à ma démarche le caractère itératif propre à l'analyse qualitative menant à une théorisation (Paillé, 1994). C'est de façon progressive et par comparaison continue entre la réalité en construction et l'analyse en émergence que je suis parvenue à la conceptualisation de l'intervalle décisionnel de l'enseignante en classe technique de danse.

3.4.1 Analyse des autoexplicitations

Ayant d'abord fait l'expérience de l'analyse de mon entretien d'explicitation où à l'égard duquel je constatais un manque de profondeur, je peux témoigner du contraste éprouvé lorsque j'ai procédé à l'analyse des autoexplicitations. J'ai retrouvé une certaine similitude avec ce que j'avais expérimenté lors de l'analyse de ces données dans ce propos de Vermersch (2012a) lorsqu'il dit :

Un chercheur qui a développé des compétences pour décrire sa propre expérience vécue, donc qui est devenu attentif, sensible à son intimité, aura forcément une ouverture particulière à l'examen des données en première personne, sensibilité que n'aurait pas un chercheur qui n'a pas fait ce cheminement. Il va être attentif à des nuances de vécu, à des détails de son expérience, qui vont retentir sur la manière dont il va organiser ses données, la façon dont il va mettre en valeur certains faits plutôt que d'autres. (p. 85)

Lors de l'écriture des descriptions de mon vécu, j'ai utilisé comme outil méthodologique un tableau à deux colonnes. Mes verbalisations descriptives ont été écrites dans la colonne de droite, tandis que la colonne de gauche a servi à noter les codifications. La première opération de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes est la codification (Paillé et Mucchielli, 2016). J'ai commencé par souligner les verbes d'action dans mes descriptions écrites à droite, puisque « tout vécu est composé d'actes » (Vermersch, 2007, p. 17). Puis, en me posant des questions telles que : « *Qu'est-ce qu'il y a ici? De quoi est-il question?* » (Paillé dans Mucchielli, 2009, p. 209), j'ai codifié ces actions (en gras) dans la colonne de gauche. Le tableau 3.5 montre un extrait de cette étape de codification à partir de l'énoncé numéro 7.

Tableau 3.5 : Exemple de codification d'une autoexplicitation

Codification	Verbalisations descriptives
7. Je balaie du regard l'ensemble du groupe.	7. Ces éléments, tu les vois sur qui ? Dans ces deux « demi-pliés » <u>mon regard a seulement eu le temps de faire un balayage général sur toutes les six.</u>
8. Je repère quelques indices de façon globale	8. Quels sont ces éléments? Ce survol <u>m'a permis de me faire une idée sur leur manière de s'organiser de façon gravitaire</u>
8.1 J'identifie qu'il y a un manque d'engagement dans la gravité.	8.1 L'élément le plus visible c'est qu'il n'y a pas d'engagement à la gravité <u>qui est ce qui permet la construction d'une structure invisible intérieure. Je vois donc, un manque de fluidité et d'élasticité dans le mouvement.</u>
8.2 J'évalue les mouvements que j'observe	8.2 celui-ci <u>se perçoit fragmenté, court et un peu lourd</u>

Suite à cette étape de codification, la catégorisation consiste à nommer les éléments les plus récurrents ou significatifs dans mes verbalisations, où je me suis posé ces questions analytiques : « *Qu'est-ce qui se passe ici? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène?* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 348). Ainsi, en m'attachant à ces questions, chaque catégorie émergée ne restait pas dans la seule description d'un phénomène, elle contenait déjà un sens théorique. Il me fallait aussi prendre en compte ce que Paillé et Mucchielli nomment l' « [...] « époque » théorico/conceptuel qui consiste à ne pas utiliser mécaniquement des concepts théoriques déjà connus, afin de « construire des catégories valides à partir des données de l'enquête » (*Ibid.*, p. 348). Dans le tableau 3.6, j'utilise le même extrait pour montrer les catégories qui ont émergé à partir de ces questions (une troisième colonne pour inscrire les catégories a été ajoutée).

Tableau 3.6 : Exemple de catégories émergées à partir des codifications

Codification	Verbalisations descriptives	Catégorisation (catégories émergentes)
<i>7. Je balaie du regard l'ensemble du groupe.</i>	7. Ces éléments, tu les vois sur qui ? Dans ces deux « demi-pliés » <u>mon regard a seulement eu le temps de faire un balayage général sur toutes les six.</u>	7. Observation pédagogique
<i>8. Je repère quelques indices de façon globale.</i>	8. Quels sont ces éléments? Ce survol m'a permis de me faire une idée sur leur manière de <u>s'organiser de façon gravitaire.</u>	8. Observation globale
<i>8.1 J'identifie qu'il y a un manque d'engagement dans la gravité</i>	8.1 L'élément le plus visible c'est qu'il n'y a pas d'engagement à la gravité <u>qui est ce qui permet la construction d'une structure invisible intérieure.</u> Je vois donc, <u>un manque de fluidité et d'élasticité dans le mouvement.</u>	8.1 Observation pédagogique
<i>8.2 J'évalue les mouvements que j'observe</i>	8.2 celui-ci <u>se perçoit fragmenté, court et un peu lourd</u>	8.2 Évaluation pédagogique

Une fois qu'une catégorie semblait se densifier, elle devait être d'abord définie (Paillé et Mucchielli, 2016). Je procédais ensuite à l'identification de ses propriétés ou ce qui la caractérise, ainsi que de ses conditions d'existence ou ce qui la fait exister (voir annexe K). Pour ce travail de catégorisation, je parcourais attentivement mes verbalisations pour identifier les propriétés de la catégorie, ainsi que ses conditions d'existence. Au fur et à mesure que j'avais dans ce processus, je les consignais dans un fichier en un relevé de catégories, dans lequel j'intégrais les extraits des autoexplicitations, des notes de terrain et des notes d'observations issues des

captations vidéo pouvant les illustrer (voir annexe L). Ce travail de catégorisation m'a exigé beaucoup d'ouverture et de patience, car rien n'était figé. De cette façon, il m'est apparu que certaines catégories pouvaient se fusionner, tandis que d'autres apparaissaient comme des propriétés d'une autre catégorie. La stratégie de comparaison continue que je faisais entre mes données analysées et celles que je produisais a commencé à me montrer une perspective plus transversale de l'ensemble. J'ai alors commencé à entrevoir des liens entre les catégories. Au cours de cette démarche, les définitions, les propriétés et les conditions d'existence se sont précisées en étant examinées et réexaminées plusieurs fois. Ensuite, elles ont été validées en trois occasions auprès de mes directrices de recherche. Par la suite, j'ai réexaminé tous les extraits que j'avais sélectionnés pour noter la ou les propriétés ainsi que les conditions d'existence qui semblaient y correspondre. Le tableau 3.7 montre le même extrait en illustrant les propriétés et les conditions d'existence.

Tableau 3.7 : Propriétés et conditions d'existence

Codification	Verbalisations	Catégorisation (propriétés et conditions d'existence)
<p>7. Je balaie du regard l'ensemble du groupe</p> <p>8. Je repère quelques indices de façon globale</p> <p>8.1 J'identifie qu'il y a un manque d'engagement dans la gravité</p> <p>8.2 J'évalue les mouvements que j'observe</p>	<p>7. Ces éléments, tu les vois sur qui ? Dans ces deux « demi-pliés » mon regard a seulement eu le temps de faire un balayage général sur toutes les six.</p> <p>8. Quels sont ces éléments? Ce survol m'a permis de me faire une idée sur leur manière de s'organiser de façon gravitaire.</p> <p>8.1 L'élément le plus visible c'est qu'il n'y a pas d'engagement à la gravité qui est ce qui permet la construction d'une structure invisible intérieure. Je vois donc, un manque de fluidité et d'élasticité dans le mouvement.</p> <p>8.2 celui-ci se perçoit fragmenté, court et un peu lourd</p>	<p>7. Propriété d'Observation Pédagogique : Prise d'information visuelle qui anticipe son intention pédagogique</p> <p>8. Propriété d'Observation Globale : Activation du regard périphérique</p> <p>8. Condition d'Existence d'Observation pédagogique : Prise d'information multisensorielle du corps de l'élève</p> <p>8.1 Propriété d'Observation pédagogique : Sélection de l'information qui mobilise le sens de la vue ou le sens kinesthésique</p> <p>8.1 Propriété d'Observation pédagogique : Mobilisation du cadre de référence de l'anatomie fonctionnelle.</p> <p>8.2 Propriété d'Évaluation pédagogique : Estimation du mouvement de l'élève qui se fait pendant l'interaction.</p>

Cette dernière opération consistant à nommer spécifiquement les propriétés et les conditions d'existence des catégories tout au long des extraits sélectionnés n'était pas obligatoire dans les étapes de cette méthode. Toutefois, cela m'a aidé à avancer naturellement vers la troisième opération qu'est la mise en relation des catégories. Cela m'a permis d'avoir une perspective plus englobante. Ainsi, en m'appuyant sur les questions que Paillé (1994), suggère de poser aux catégories afin de consolider de possibles liens : « *Ce que j'ai ici, est-il lié avec ce que j'ai là? En quoi et comment est-ce lié?* » (p. 167), ma vision analytique s'est transportée à un autre niveau. C'est à ce stade-ci que mes tentatives de schématisation ont commencé à faire plus de sens, car au lieu d'y voir seulement deux dimensions, je commençais à y voir une troisième, celle de la profondeur. Cette dernière m'autorisait à voir la présence simultanée de plusieurs catégories se manifestant en même temps, ce que je n'avais pas identifié de prime abord (voir mémo analytique annexe M).

En ce qui concerne les opérations d'intégration et de modélisation dans mon processus d'analyse, elles se sont produites presque en parallèle lorsque j'ai élaboré sous forme de synopsis une première tentative d'illustration de la dynamique interne de l'intervalle décisionnel. Cette opération a mis en relief l'ensemble des processus en jeu dans l'intervalle décisionnel et m'a permis d'entrevoir sa schématisation finale. Finalement, j'ai atteint l'étape de la théorisation qui a consisté en une « construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionnalité » et de la « multicausalité » [...] » (Paillé, 1994, p. 153) de l'intervalle décisionnel de l'enseignante en classe technique de danse.

3.4.2 Analyse des entretiens d'explicitation auprès des participantes

Pour les transcriptions des entretiens menés auprès des participantes, mon travail d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes s'est limité aux deux premières opérations : la codification et la catégorisation, puisque mon objectif d'analyse à

l'égard de ce corpus de données était seulement de faire un compte-rendu détaillé de ce que les élèves avaient fait en classe technique de danse. Selon Paillé (1994), même en restant à ce stade-ci, le chercheur peut avoir des résultats suffisamment riches pour rendre compte du phénomène questionné. Ainsi, j'ai d'abord commencé par élaborer manuellement toutes les transcriptions des entretiens d'explicitation des participantes. Puis, j'ai fait « l'examen phénoménologique des données, [...] [qui] est l'écoute initiale attentive des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les faire parler » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 145). Ensuite, pour compléter les deux premières étapes de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes, j'ai élaboré un tableau à trois colonnes : la première colonne de gauche contenait le verbatim intégral de l'entretien, la deuxième colonne du centre permettait la codification tandis que la troisième colonne de droite visait à inscrire la catégorie conceptualisante (annexe N)⁵⁷. J'ai ensuite élaboré un relevé de catégories avec les définitions, propriétés et conditions d'existence des participantes (voir annexe O). Un exemple de définition d'une catégorie conceptualisante est présenté dans l'annexe P.

3.4.3 L'intervalle décisionnel et son contexte : recours à la triangulation des données

Paillé et Mucchielli (2016) soulignent qu'aucun phénomène ne se produit sans contexte. Dans le cadre de cette étude, l'interaction avec l'élève en classe technique de danse est le contexte qui « entoure, supporte, précède, conditionne et sous-tend » (*Ibid.*, p. 375) mon processus de prise de décision. Mes cinq autoexplicitations ont permis d'accéder à la complexité de mon processus décisionnel lorsque j'observe l'élève en classe technique de danse. Or, ces autoexplicitations décrivent mon vécu,

⁵⁷ Inspiré également de l'outil méthodologique utilisé par Raymond (2014).

mais pas tant le contexte pédagogique dans lequel j'interviens. C'est ici qu'est apparue la pertinence et l'utilité de la captation vidéo, des notes de terrain et des entretiens d'explicitation des élèves. En visionnant les vidéos, j'ai pu saisir les grands traits du contexte extérieur, soit la globalité de la situation pédagogique entourant le déroulement de mon intervalle décisionnel. C'est de cette façon que les données issues de l'observation participante confrontées aux données issues de l'autoexplicitation ont pu rendre compte de la durée temporelle réelle des interactions. Cela a dévoilé que l'autoexplicitation autorise une expansion temporelle qui m'a donné la profondeur de ma subjectivité d'une richesse imprévue. La captation vidéo m'a également permis de me voir « agir » *in situ*⁵⁸ et de confronter ces données avec les notes de terrain qui décrivaient le contexte tel que j'en étais consciente au moment où j'étais en train de le vivre. Enfin, les données phénoménologiques des élèves ont permis d'élargir la perspective autour de l'intervalle décisionnel lorsque confrontées à celles de l'enseignante. Ainsi, la stratégie de la triangulation des données a servi à capturer l'intervalle décisionnel pour mieux le comprendre sous plusieurs angles. Car, comme le souligne Mucchielli (2009) : « La stratégie de triangulation permettra [...] au chercheur à objectiver ses pistes d'interprétation en l'encourageant à recourir à des sources diverses de vérification, de corroboration » (p. 265).

3.5 Intérêts et limites de l'étude

L'intérêt de cette étude porte sur la méthode de l'autoexplicitation que j'ai utilisée de façon rigoureuse pour enrichir mon corpus de données qualitatives. En outre, la possibilité d'avoir pu mettre en miroir le moment spécifié de l'enseignante et le

⁵⁸ Lorsque j'ai analysé les captations vidéo, j'ai décidé de me référer à moi-même à la troisième personne (Citlali), ce qui m'a permis d'avoir la perspective objective de la chercheuse qui observe l'enseignante de danse en action.

moment spécifié d'une des élèves correspondant à une même interaction propose un aperçu complet de l'intervalle décisionnel. Par ailleurs, bien qu'il s'agisse d'une étude s'appuyant sur une seule personne enseignante, et donc qui ne peut être généralisée, elle pourrait cependant contribuer à comprendre avec plus de finesse les processus en jeu à l'intérieur de l'intervalle décisionnel. Que ce soit dans le contexte de l'enseignement de la danse ou d'autres contextes d'enseignement, cette recherche donne un aperçu sous l'angle subjectif de l'intervalle décisionnel d'une enseignante. D'autre part, le fait que les classes techniques de danse qui ont été enseignées ont été réalisées en contexte expérimental⁵⁹ et non réel pourrait représenter une limite. Tout comme la courte durée de l'étude, seulement cinq cours, ne sachant pas si l'intervalle décisionnel aurait évolué significativement au cours d'une période plus longue.

3.6 « Vérité éthique des données à la première personne »⁶⁰

En se positionnant comme chercheur, Vermersch (2012b) explique qu'une description de vécu issue d'une autoexplicitation doit comporter trois critères qui doivent être respectés « au mieux des compétences de la personne » (p. 42) pour que celle-ci ait une crédibilité :

- 1) « L'authenticité de la description de vécu » (*Ibid.*), soit que la description se rapporte à un moment vécu de façon réelle par la personne qui en parle, c'est ce qu'il nomme la « vérité éthique » (*Ibid.*).

⁵⁹ Un contexte expérimental consiste à construire un terrain de manière explicite pour l'étude. Un contexte qui n'existait pas au préalable.

⁶⁰ (Vermersch, 2012b)

- 2) « Le caractère soigneux de la description de vécu » (*Ibid.*) dans le sens qu'elle se maintienne centrée sur les faits, c'est-à-dire, tels qu'ils se sont déroulés de « la façon la plus factuelle possible » (*Ibid.*).
- 3) « Le caractère brut des descriptions » (*Ibid.*, p. 43) qui consiste à ne pas essayer d'enjoliver ou de dramatiser la description, c'est-à-dire que le vécu doit être écrit tel qu'il se donne à la personne « dans le souci de transcrire ce qui lui apparaît de son vécu passé » (*Ibid.*).

Dans mon souci de rigueur scientifique, j'ai essayé de prendre en compte ces trois critères dans mes descriptions, sachant aussi qu'« elles sont le reflet de l'état actuel des compétences de la personne » (*Ibid.*). Soit, de mes compétences descriptives actuelles.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Au fil de ce chapitre, je présenterai les résultats issus de l'analyse de mon corpus de données qui répond aux objectifs de cette recherche : 1) Identifier et décrire les activités et les processus impliqués dans mon intervalle décisionnel en classe technique de danse; et 2) Analyser les activités et les opérations impliquées dans l'intervalle décisionnel en classe technique de danse afin de mieux comprendre ce processus interactif.

Les données recueillies sont de type phénoménologique (autoexplicitations et entretiens d'explicitation des six élèves participantes) et de type ethnographique (entretiens biographiques, captation vidéo et journal de bord contenant aussi des notes de terrain). Toutefois, étant donné que l'intervalle décisionnel n'est pas observable dans les captations vidéo et seulement partiellement accessible dans les notes de terrain, je me suis appuyée en majeure partie sur les résultats de l'analyse des données phénoménologiques provenant de mes autoexplicitations pour l'étudier. La minutie de la technique de l'autoexplicitation implique que le chercheur qui y a recours puisse accéder à son univers subjectif, en ciblant des moments parfois extrêmement courts au cours desquels l'intervalle décisionnel se déroule. Cette méthode m'a permis de cerner lors de l'analyse trois activités principales. Il est apparu ensuite que chacune de ces trois activités est constituée d'un ensemble de phénomènes dont les uns se manifestent constamment et les autres ponctuellement. En examinant l'organisation de cet ensemble de phénomènes à l'intérieur des activités, j'ai constaté que les

phénomènes ne se manifestent pas selon une chronologie temporelle, mais plutôt selon une logique de profondeur. Ainsi, les activités principales caractérisées par une diversité de phénomènes constituent l'intervalle décisionnel et s'organisent à la manière d'un entonnoir. Dans une boucle itérative, cette dynamique d'entonnoir part d'une vision macroscopique des activités principales jusqu'à une précision microscopique révélant les phénomènes qui les constituent, chacun ayant une fonction particulière. L'organisation interne de cette boucle est influencée par mes différentes intentions pédagogiques selon les objectifs que je⁶¹ souhaite atteindre dans mes interventions.

Ce chapitre s'organise en deux parties. Dans un premier temps, je présenterai tel un synopsis la modélisation théorique, y compris la schématisation de l'intervalle décisionnel ainsi que l'ensemble des activités qui le conditionnent sans toutefois y appartenir directement. Ensuite, j'exposerai ma théorisation détaillée de ce qui conditionne⁶² et de ce qui constitue l'intervalle décisionnel afin de répondre au mieux à ma question de recherche : Qu'est-ce que je fais dans la phase d'interaction avec les élèves durant laquelle le processus décisionnel se déroule en vue d'intervenir auprès d'eux pendant qu'ils intègrent la proposition dansée ?

⁶¹ Dans ce mémoire, mes propos sont formulés à la première personne du singulier (je), puisque l'objet d'étude est ancré dans mon vécu en tant que sujet à l'étude. La rigueur de la réflexion scientifique développée dans ce projet de recherche n'est pas compromise par l'emploi de la première personne (je). Toutefois, par souci de clarté à certains moments, (synopsis, définitions des catégories, synthèse du paragraphe) je me réfère à moi-même comme « l'enseignante de danse ».

⁶² Ce qui conditionne l'intervalle décisionnel se réfère aux éléments qui l'influencent, tandis que ce qui constitue l'intervalle décisionnel se réfère aux éléments qui font partie de celui-ci.

4.1 Synopsis de l'intervalle décisionnel dans l'interaction enseignante/élève

➤ Perspective globale de l'intervalle décisionnel

D'entrée de jeu, l'intervalle décisionnel peut se décrire comme un processus de prise de décision d'une durée variable lors des interactions avec les élèves dans la classe technique de danse. Il se manifeste au moment où l'enseignante de danse est en train d'observer une élève ou plusieurs élèves juste avant son intervention auprès d'elles⁶³. D'une façon globale l'intervalle décisionnel peut se regarder sous deux volets : 1) Activités et phénomènes qui le conditionnent; et 2) Activités et phénomènes qui le constituent.

➤ Activités qui conditionnent l'intervalle décisionnel

Les activités qui conditionnent l'intervalle décisionnel, nommées les **activités pour soi de l'enseignante et de l'élève**, désignent des activités respectives orientées vers soi-même. Il y a trois types d'activités pour soi de l'enseignante : 1) la préparation de la classe technique de danse⁶⁴ est l'activité qui consiste à se préparer pour enseigner la classe technique de danse en réalisant des tâches en amont du cours; 2) l'autoévaluation intrinsèque désigne l'activité qui permet à l'enseignante de danse de mettre en perspective ses interventions lors de la situation d'enseignement/apprentissage; et 3) l'autorégulation corporelle se définit comme l'activité de l'enseignante de danse qui consiste à moduler sa tonicité et à ajuster sa

⁶³ Dans le cadre de cette recherche, toutes les élèves qui y ont participé sont du genre féminin.

⁶⁴ Cette activité de préparation implique que je prépare la classe, mais aussi que je me prépare pour la classe comme je le décris plus amplement dans la section 4.2.1 (p.119).

respiration dans le but de faciliter sa communication avec l'élève lors des interactions avec celle/s-ci. Ces deux dernières activités ont lieu pendant l'enseignement.

Les deux activités pour soi de l'élève représentent ce que l'élève fait quand elle s'engage dans les activités d'apprentissage de la classe technique de danse qui sont :

- 1) l'exploration kinesthésique de la proposition dansée qui désigne une activité perceptivo-motrice réalisée par l'élève de danse prenant appui sur la proposition dansée de l'enseignante, laquelle a pour but de faire découvrir de nouvelles façons de se mouvoir; et
- 2) l'intégration des notions et des principes du mouvement sous-jacents à la proposition dansée qui désigne le processus sensori-moteur par lequel l'élève de danse, en rendant interdépendants les différents éléments du mouvement, articule sa propre organisation kinesthésique en fonction d'une cohérence fonctionnelle propre à son corps. Ainsi, lors de l'interaction avec l'élève, l'enseignante de danse, en observant les activités pour soi de l'élève, reçoit la rétroaction dont elle a besoin pour adapter ses interventions. Le regard de l'enseignante est orienté en fonction des rétroactions émises par l'élève. Les activités pour soi de l'enseignante ont pour rôle d'accroître sa sensibilité proprioceptive, de moduler son tonus, d'améliorer ses compétences cognitives, ainsi que ses processus attentionnels, produisant ainsi une qualité de présence qui conditionne le processus décisionnel. De telle manière que la préparation de la classe technique de danse peut susciter un phénomène nommé flux pédagogique qui se manifeste comme un moment d'équilibre optimal qui donne à l'enseignante une impression de fluidité sur les plans cognitif, physique et émotionnel tout au long de la classe technique de danse. La figure 4.1 montre les activités pour soi de l'enseignante et de l'élève et le flux pédagogique dans la dynamique de l'interaction enseignante/élève.

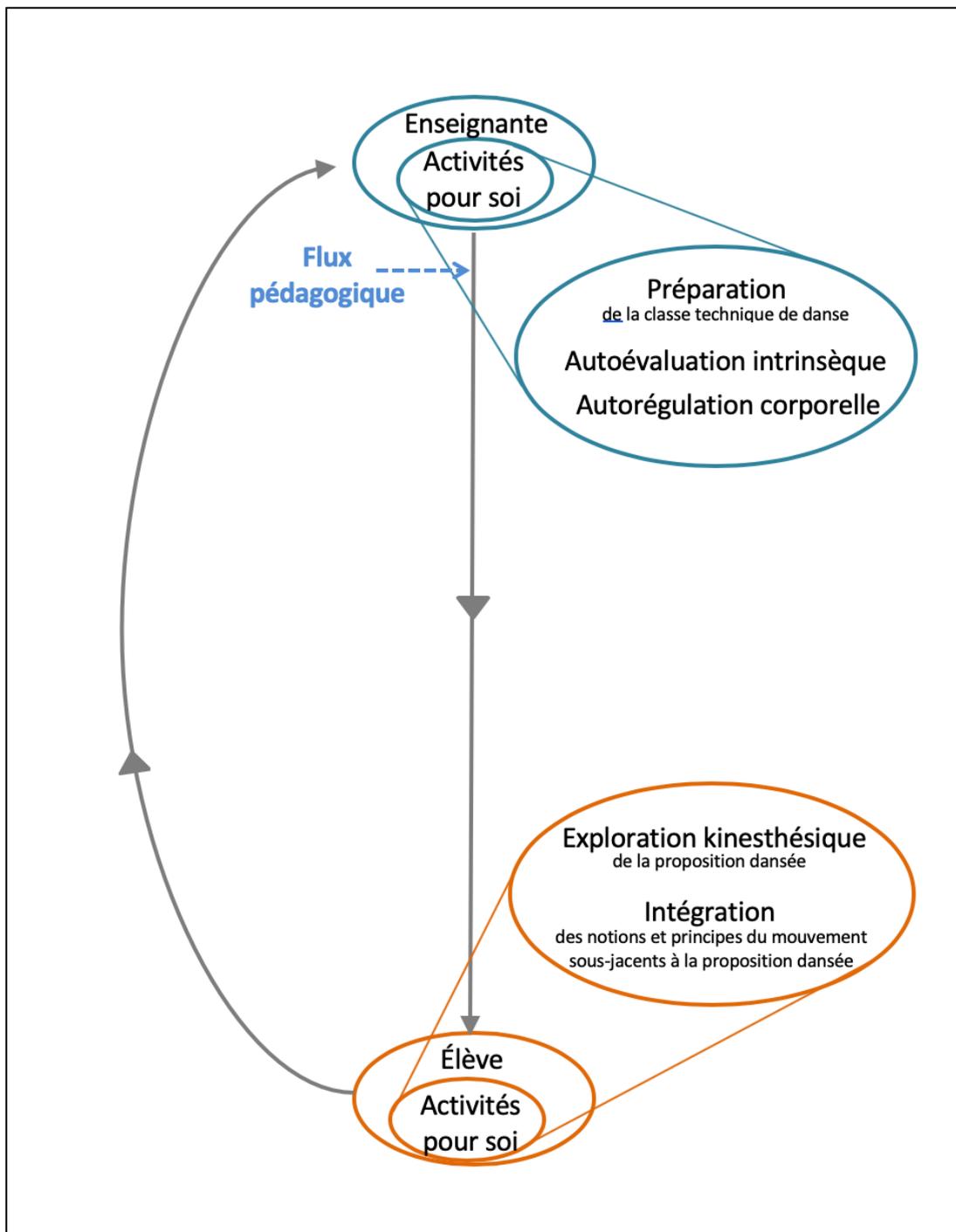


Figure 4.1 : Activités pour soi et flux pédagogique dans l'interaction entre l'enseignante et l'élève

➤ Activités et phénomènes qui constituent l'intervalle décisionnel

La dynamique intérieure de l'intervalle décisionnel chez l'enseignante de danse est orientée vers l'élève dans le but de le guider dans son processus d'apprentissage. Elle apparaît comme une boucle itérative où circulent en continuité trois activités principales constituées d'un ensemble de phénomènes de deux types : ceux qui sont constants et ceux qui sont ponctuels.

- Communication pédagogique

La première activité principale constituant l'intervalle décisionnel est la **communication pédagogique** qui désigne l'activité de communication de l'enseignante de danse auprès de l'élève afin de lui transmettre des savoirs ou des informations facilitant son processus d'apprentissage en classe technique de danse. Elle est constituée de trois phénomènes.

L'inférence pédagogique se manifeste de manière constante dans l'intervalle décisionnel. Pour l'enseignante de danse, elle consiste à élaborer des hypothèses dans les différentes situations d'enseignement/apprentissage. Ces hypothèses que l'enseignante émet, lorsqu'elle interagit avec l'élève, lui permettent d'établir diverses pistes qui lui serviront de point de départ pour agir auprès de l'élève et, par la suite, de forme de régulation qui orientera ses échanges dans la communication pédagogique.

Le deuxième phénomène se manifeste de façon ponctuelle dans l'intervalle décisionnel selon la particularité du moment. Il s'agit de la *rétenion pédagogique* qui désigne le fait de retenir délibérément et de manière stratégique des informations de nature cognitive ou de nature kinesthésique durant l'interaction d'enseignement/apprentissage dans le but d'adapter la communication pédagogique aux besoins

d'apprentissage de l'élève. La suspension d'une communication explicite avec l'élève est ici déterminée par l'enseignante au moment où elle le juge nécessaire.

Le troisième phénomène est également ponctuel et il se manifeste à l'insu de l'enseignante. La *perte des repères pédagogiques* désigne un moment où l'enseignante de danse éprouve la sensation de perdre ses repères pédagogiques de nature cognitive et/ou de nature kinesthésique en produisant chez elle une perturbation momentanée sur les plans corporel, cognitif ou émotionnel. La figure 4.2 présente la schématisation de la **communication pédagogique** où se manifestent l'*inférence pédagogique*, la *réention pédagogique* et la *perte de repères pédagogiques*.

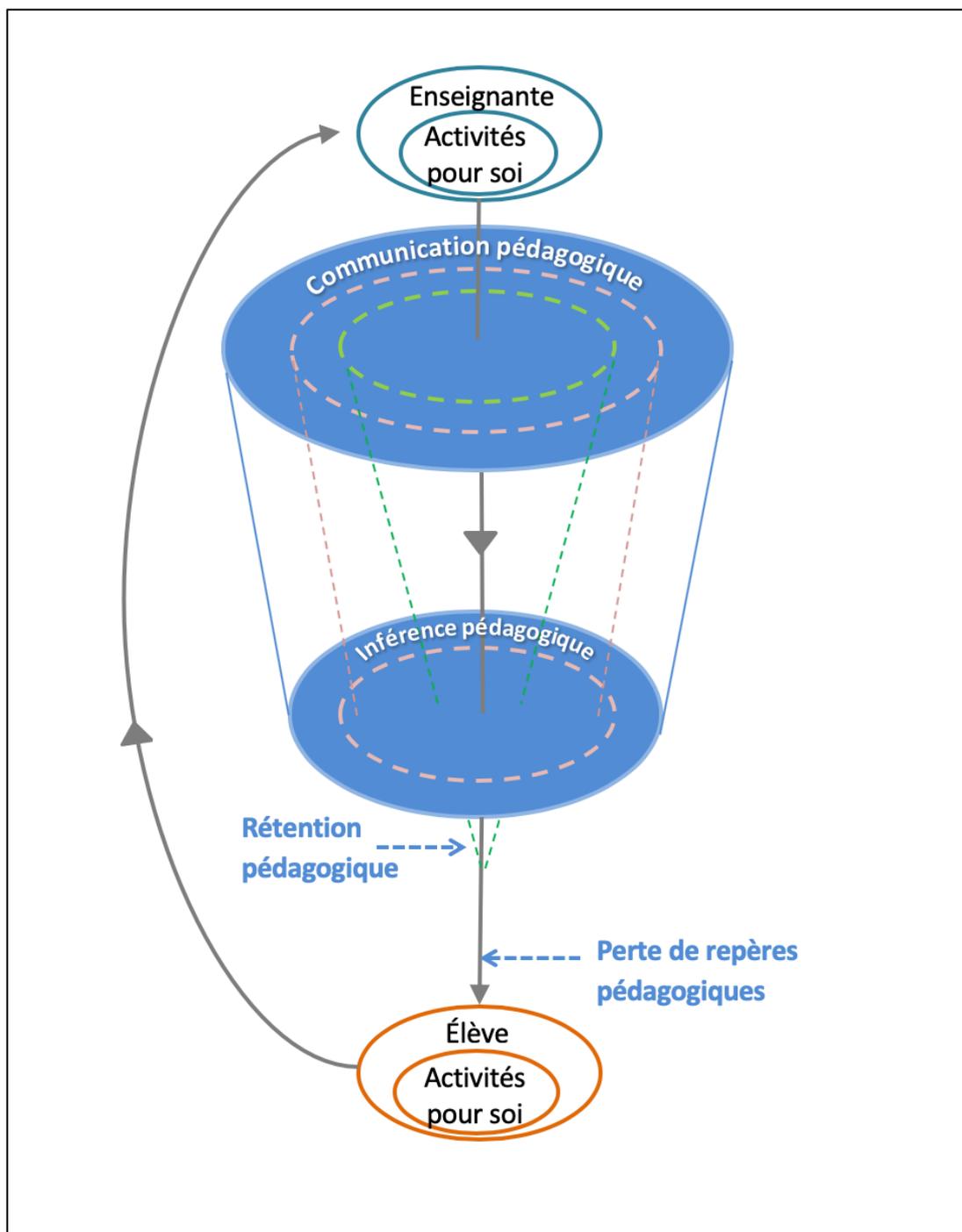


Figure 4.2 : Communication pédagogique et phénomènes liés

- Observation pédagogique

La deuxième activité principale s'associant en action conjointe avec l'activité de communication de l'enseignante est l'**observation pédagogique**. Celle-ci peut se définir comme l'activité de l'enseignante de danse qui consiste à mobiliser son attention de façon multisensorielle dans le but de recueillir de l'information sur tous les éléments de l'interaction nécessaires à la précision des intentions pédagogiques de la classe technique de danse. La particularité de l'observation, en tant qu'activité perceptive entre un observateur et un observé, est qu'elle active un processus *empathique* fondé sur le phénomène neurobiologique de *résonance motrice*⁶⁵, un mécanisme qui reste actif lors de toutes les activités qui se déroulent dans l'intervalle décisionnel.

L'observation pédagogique est constituée de deux phénomènes, lesquels nuancent constamment les fonctions de l'action d'observer. D'une part, l'*observation globale* est l'activité de l'enseignante de danse qui consiste à élargir son champ de vision à la globalité de l'environnement spatial, affectif, ou cognitif de l'interaction en cours, dans le but de se situer et de se positionner pour adapter l'intervention aux besoins d'apprentissage de l'élève. D'autre part, l'*observation focalisée* est l'activité de l'enseignante de danse au cours de laquelle elle focalise son regard afin de porter son attention sur un élève en particulier ou sur une partie déterminée de son corps. La somme de ces activités d'observation, outre le processus empathique qui y est associé, régule la prise d'information constante dont a besoin l'enseignante pour savoir ce qui se passe à tout moment lors de l'interaction. La figure 4.3 illustre l'**observation**

⁶⁵ Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L., & Gallese, V. (1999). Resonance behaviors and mirror neurons. *Archives italiennes de biologie*, 137, 85-100. (p.91)

pédagogique et sa relation avec les phénomènes d'*observation globale* et d'*observation focalisée*, ainsi que de *résonance empathique kinesthésique*.

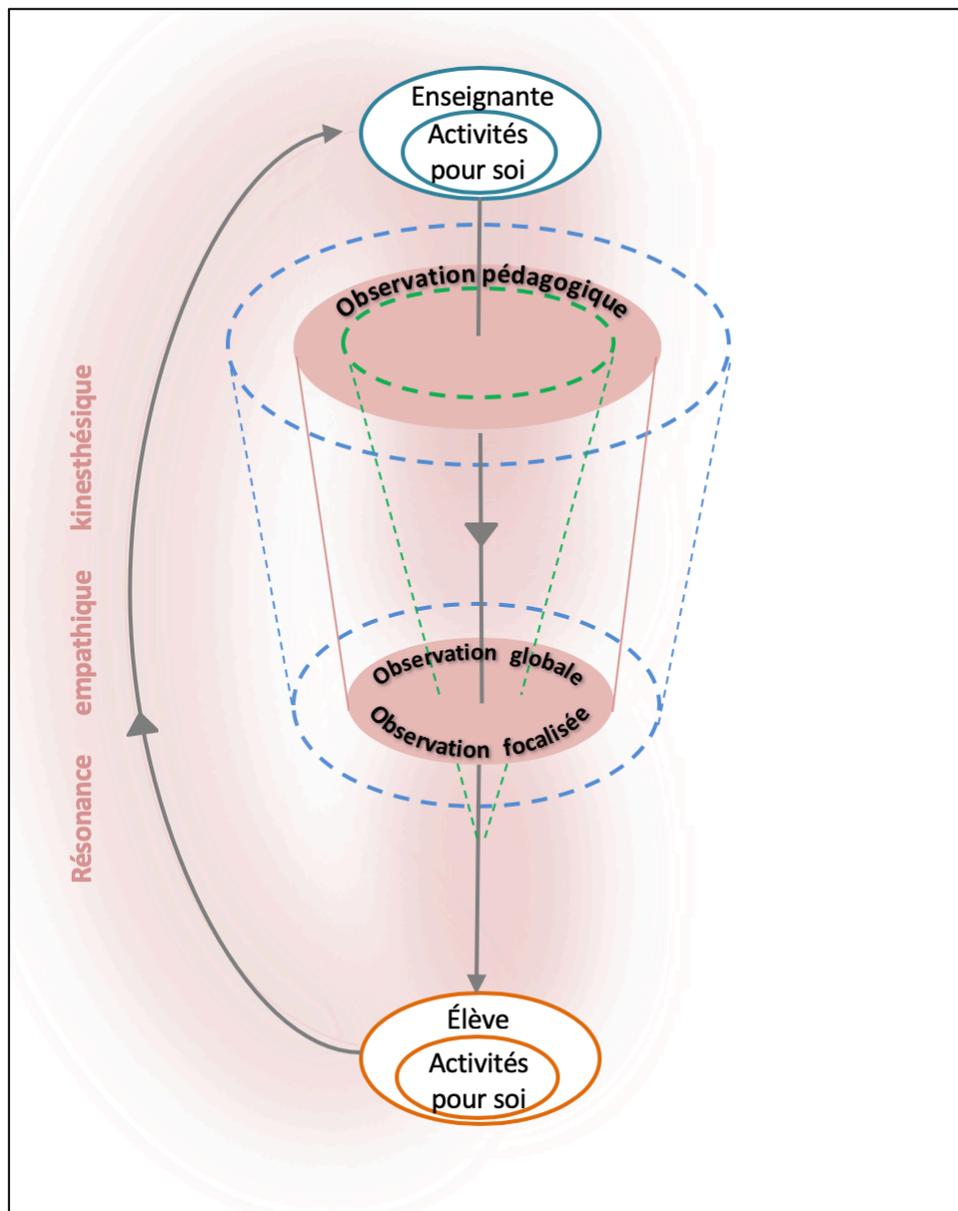


Figure 4.3 : Observation pédagogique et phénomènes reliés⁶⁶

⁶⁶ Ce phénomène de résonance motrice se produit dans les deux sens (Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L., & Gallese, V, 1999). Dans la schématisation la résonance empathique kinesthésique est illustrée par le nuage rose, tandis que les flèches représentent le caractère itératif du processus décisionnel.

- Évaluation pédagogique

La troisième activité principale, associée également en action conjointe aux activités d'observation et de communication, est l'**évaluation pédagogique** de l'enseignante de danse qui consiste à constater l'écart entre le mouvement ou la posture observé/e, y compris les indices observables ou ressentis, et les cadres de référence théoriques et expérientiels de l'enseignante. Ainsi donc, l'enseignante, de façon simultanée, communique, observe et évalue la situation d'enseignement/apprentissage.

Éventuellement, un phénomène ponctuel nommé *défi pédagogique* relié à l'activité d'évaluation pédagogique peut émerger. Celui-ci réfère au moment où une contrainte apparaît dans la situation d'enseignement/apprentissage mettant au défi les compétences didactiques ou/et pédagogiques de l'enseignante de danse. En contraste, un deuxième phénomène peut également se manifester de façon ponctuelle, il est nommé *réjouissance pédagogique* et se réfère au sentiment de joie éprouvé, implicitement ou explicitement, par l'enseignante de danse à l'égard d'une réussite de l'élève ou à l'égard de ses propres solutions techniques.

L'activité évaluation pédagogique se manifeste de façon implicite ou de façon explicite. Elle permet à l'enseignante de faire un suivi de la progression de l'élève. La figure 4.4 illustre l'**évaluation pédagogique**, le *défi pédagogique* et la *réjouissance pédagogique* qui lui sont reliés.

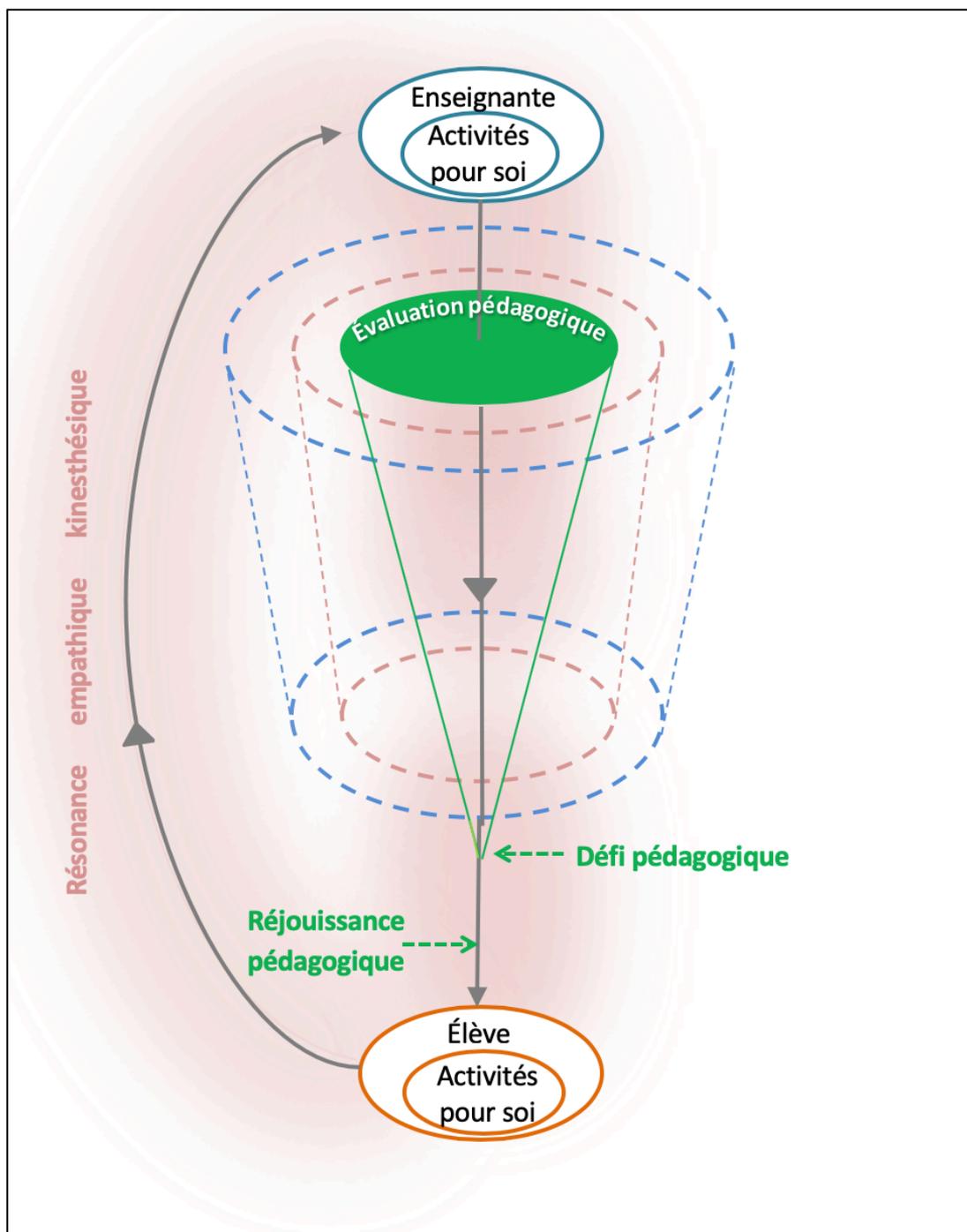


Figure 4.4 : Évaluation pédagogique et phénomènes liés

En résumé, la communication pédagogique, l'observation pédagogique, l'évaluation pédagogique et les phénomènes qui les caractérisent dans l'intervalle décisionnel ont pour but de superviser les activités pour soi de l'élève. En effet, l'objectif global du mécanisme s'effectuant dans l'intervalle décisionnel consiste à optimiser le guidage auprès de l'élève dans son processus d'apprentissage et d'intégration de la proposition dansée. Ci-dessous, la figure 4.5 schématise la circulation du processus à l'intérieur de l'intervalle décisionnel qui opère sous forme de boucle itérative chez l'enseignante de danse lorsqu'elle interagit avec l'élève (où l'on voit apparaître les phénomènes ponctuels sous forme de flèches pointillées).

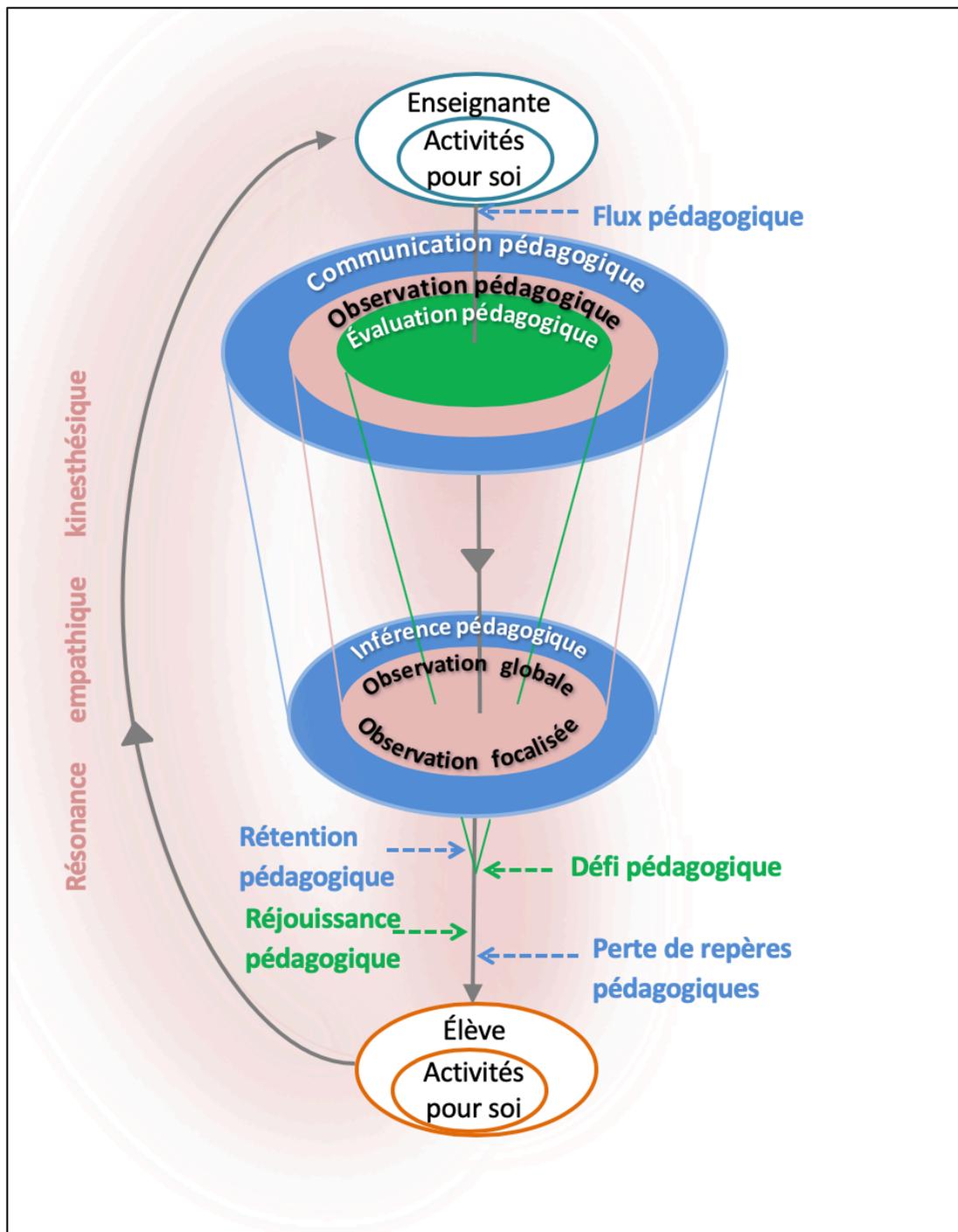


Figure 4.5 : Boucle itérative des activités et phénomènes opérant dans l'intervalle décisionnel de l'enseignante de danse

Ainsi, les trois activités principales dans lesquelles se manifeste cette diversité de phénomènes participent de manière constante à la régulation de ce que l'enseignante perçoit dans son interaction avec l'élève/s. Le tout est donc modulé en permanence par le filtre de son attention. En d'autres termes, la dynamique interne de l'intervalle décisionnel se caractérise par le jeu continu de sa modulation attentionnelle où les activités principales et les phénomènes qui les constituent s'associent à ce qu'elle observe en lien avec ses intentions pédagogiques visées, en lien aux besoins particuliers rencontrés chez ses élèves, mais aussi en réponse à d'éventuelles perturbations au processus produites par des facteurs exogènes ou endogènes. C'est ce jeu de tension attentionnelle continue qui rend à l'évidence autant une logique de profondeur que rhizomique. Pour le dire de manière imagée, au moment de l'interaction, l'enseignante de danse mobilise son attention, telle une lentille à focale variable, communément appelée lentille zoom par les photographes, permettant d'augmenter et de restreindre son champ visuel/attentionnel selon les objectifs recherchés.

Ce modèle de l'intervalle décisionnel comporte deux plans de lecture. Le premier plan relève de l'organisation procédurale, à savoir son déroulement dans le temps : le processus s'amorce lorsque l'enseignante oriente son attention vers l'élève. La dynamique de la boucle itérative dans l'intervalle décisionnel s'enclenche aussitôt qu'elle reçoit les rétroactions émises par les activités pour soi de l'élève, pour finalement aboutir ou non à une intervention. Le deuxième plan concerne l'organisation procédurale, à savoir la manière dont l'enseignante s'y prend dans cet intervalle. Cette organisation procédurale montre un caractère rhizomique et de profondeur lorsque les associations entre les activités et les phénomènes sont engagées selon ce sur quoi elle porte son attention. Force est de souligner que le plan procédural et le plan procédural se retrouvent enchevêtrés au moment de l'action.

Dans ce qui suit, je m'applique à décrire le plan procédural en présentant les activités principales et les phénomènes qui leur sont associés de manière constante, ainsi que ceux qui se manifestent de manière ponctuelle. Pour amorcer la description du plan procédural et en vue de faciliter la compréhension de ma théorisation, je commencerai par décrire en appui sur les données d'explicitation et d'autoexplicitation les trois activités principales et leurs phénomènes correspondants en focalisant sur la particularité de leur fonction, en gardant toutefois à l'esprit qu'elles opèrent aussi en association entre elles.

Le plan procédural prendra forme peu à peu alors que j'avancerai dans la description du plan procédural, puisqu'en mettant en lumière les fonctions des phénomènes, nous verrons apparaître les couches plus profondes non-observables du processus ayant lieu dans l'intervalle décisionnel et, par conséquent, leurs associations se clarifieront. Ainsi, au fur et à mesure, je décrirai différentes situations d'enseignement/apprentissage de façon de plus en plus spécifique pour comprendre la manière dont elles s'associent selon les différents objectifs d'ordre pédagogique et didactique que je vise à atteindre ou selon les circonstances particulières rencontrées. Dans la prochaine section, j'exposerai pas à pas ma théorisation de l'intervalle décisionnel.

4.2 À propos de l'interaction pédagogique dans la classe technique de danse

Mon rôle à titre d'enseignante de la classe technique de danse est de transmettre des savoirs et des informations sous forme de propositions dansées et de faciliter l'intégration de celles-ci chez les élèves. Le rôle de l'élève consiste à mobiliser ses capacités cognitives, perceptives et motrices lui permettant d'intégrer les propositions dansées. De cette manière, la dynamique interactionnelle se crée en fonction de ce que je propose et de ce que les élèves font. L'interaction peut alors se définir comme une relation qui produit une réaction réciproque entre l'enseignante de danse et

l'élève où toutes les deux sont engagées dans leurs activités respectives : les activités pour soi.

4.2.1 Activités pour soi de l'enseignante

Trois activités pour soi ont été identifiées. Une première activité pour soi se réalise en amont du cours de danse : 1) préparation de la classe technique de danse. Les deux activités suivantes : 2) autorégulation corporelle et 3) autoévaluation intrinsèque se réalisent lors des interactions dans la classe technique de danse.

4.2.1.1 Préparation de la classe technique de danse

Pour mener à bien l'ensemble de mes intentions pédagogiques (voir le chapitre méthodologie) une activité préalable au cours même est nécessaire. Cette étape peut se comprendre comme l'activité qui consiste à me préparer à enseigner la classe technique de danse en réalisant des activités en amont du cours. À partir de mon expérience pédagogique, mais aussi en m'appuyant sur certaines notions apprises à la maîtrise en danse, je me suis préparée à enseigner la classe technique de danse en cinq phases : 1) sélection d'outils didactiques et pédagogiques; 2) pratique d'une séquence sensori-motrice; 3) pratique d'un échauffement corporel; 4) pratique d'une séquence de jeu; et 5) pratique créative de l'imagerie mentale. La finalité de cette préparation de la classe technique de danse vise à atteindre l'aisance et l'optimisation dans mes interactions tout au long de la classe technique de danse. C'est dans cette volonté d'améliorer mon activité enseignante que je me suis systématiquement préparée pour les cinq classes de cette étude. Toutefois, je précise que c'est seulement lors des deux derniers cours que j'ai décidé d'ajouter les phases 4 et 5 : la pratique d'une séquence de jeu et la pratique créative de l'imagerie mentale. Le tableau 4.1 montre quel type de préparation a été effectué à chaque cours.

Tableau 4.1 : Type de préparation lors des cinq cours

5 phases de la préparation de la classe technique de danse	Cours 1	Cours 2	Cours 3	Cours 4	Cours 5
1. Sélection des outils didactiques et pédagogiques	✓	✓	✓	✓	✓
2. Pratique d'une séquence sensori-motrice	✓	✓	✓	✓	✓
3. Pratique d'une séquence d'échauffement	✓	✓	✓	✓	✓
4. Pratique d'une séquence de jeu				✓	✓
5. Pratique créative de l'imagerie mentale				✓	✓

➤ Phase 1 : *Sélection des outils didactiques et pédagogiques*⁶⁷

Hormis le premier cours, où ma seule référence sur la condition corporelle de mes élèves était ce qu'elles m'avaient partagé verbalement lors des entretiens biographiques, ma préparation sur le plan mental commençait par la révision de mes observations inscrites dans mon journal de bord relatives au cours précédent, ainsi que la relecture des fiches réflexives des élèves. Le but de cette révision est de considérer les ajustements à faire, tel que je les ai notés après le premier cours : « À première vue, [...] mes observations sont qu'elles [l'ensemble des élèves] n'ont pas conscience de l'axe gravitaire, soit de cette double polarité pouvant circuler dans l'axe vertical ». (NTC1-310117) Ce constat ne manquait pas d'importance et :

⁶⁷ Par outils didactiques, je me réfère aux diverses images anatomiques sur papier qui servent à appuyer mes explications, au type d'images mentales pouvant évoquer des sensations spécifiques, aux outils de support pertinents (balles, sac à graines). Par outil pédagogique, je me réfère à la musique appropriée aidant à créer une atmosphère d'ouverture au début du cours et de détente à la fin. Aussi, je me sers de mes notes d'observation et des fiches réflexives des élèves pour planifier de quelle façon je pourrais aborder les exercices : en partenaire, en groupe de trois, en jouant, etc.

Après avoir réfléchi sur la façon dont je devrais modifier la structure de la classe afin de m'adapter à la réalité, j'ai opté de commencer par une brève, mais nécessaire, explication sur l'importance de l'alignement [...]. Je décide que je vais leur montrer des figures illustrant la ligne gravitaire ou ligne d'aplomb où on peut voir que lorsque l'alignement n'est pas optimal, cela peut impliquer l'engagement inefficace des muscles phasiques. (NTC1-310117)

Cette première phase consiste essentiellement à réviser mes notes d'observation et les fiches réflexives des élèves, à sélectionner des figures pour illustrer certaines notions théoriques, ainsi qu'à sélectionner les exercices et la musique appropriée pour chaque proposition :

J'ai finalement trouvé sur Internet un morceau [musical] qui m'a paru tout à fait *ad hoc* à ce que je cherchais. Je voulais trouver un rythme de fond qui connecterait avec les battements de cœur [...] [et] pour l'échauffement, une musique très rythmée. (NTC2-070217)

➤ Phase 2 : *Pratique d'une séquence sensori-motrice*

Suite à la première phase⁶⁸, j'intègre le plan corporel. J'expérimente sur moi-même la séquence d'« exploration d'éveil somatique [qui] a pour objectif de développer la capacité de se percevoir de l'intérieur, d'aiguiser la sensibilité proprioceptive [...] » (AE6-2-0318) que je vais proposer en classe pour l'étape d'éveil somatique :

Je prévois une séquence d'une durée de 10 minutes, pendant laquelle je guide les élèves vers un lâcher-prise des tensions mentales ou physiques à l'aide d'images évocatrices, d'une attention consciente à la respiration et de mouvements liés aux images. L'exploration d'aujourd'hui est une sorte de compilation des séquences précédentes où je reprends certaines images

⁶⁸ Tous les extraits montrés dans les phases 2, 3, 4 et 5 ont été tirés d'une sixième autoexplicitation réalisée un an après la fin de l'étude, afin de produire des données pour les besoins de la recherche.

mentales, mais en les introduisant avec des mouvements légèrement différents. (AE6-2-0318)

Ainsi, en incorporant moi-même la séquence, cela m'aide d'une part à moduler ma fonction tonique, tandis que d'autre part, je pratique ma mémoire et la fluidité de ma conduite verbale de la séquence, tout en ajustant le temps de l'exploration à une durée juste :

Je fais toute la séquence plusieurs fois. D'abord, je commence par expérimenter avec différents mouvements selon ce que les images d'eau me font ressentir. Une fois que j'ai bien précisé mes images et mes mouvements, je la refais en parlant à voix haute comme si je guidais quelqu'un d'autre. Ceci pour consolider le vocabulaire dont je pourrais avoir besoin pour la fluidité [de ma conduite] verbale, même si je sais qu'au moment du cours quelque chose d'autre peut venir à moi. Je le fais aussi pour mesurer le temps, car je ne veux pas dépasser les 10 minutes. (AE6-7-0318)

➤ Phase 3 : *Pratique d'un échauffement corporel*

Dans la troisième phase « [...] je procède à m'échauffer en commençant par des enroulés et des déroulés de la colonne vertébrale. Puis, je poursuis l'échauffement en passant par toutes mes articulations [...] » (AE6-14-0318). Ainsi, en concluant l'ensemble de ces trois phases de préparation de la classe technique, d'une durée approximative d'une heure et quart, j'éprouve une impression de connexion plus profonde avec mon être, je me sens prête, bien ancrée et disposée pour le cours.

➤ Phase 4 : *Pratique d'une séquence de jeu* (ajoutée lors de la préparation du quatrième cours)

Toutefois, malgré le fait que ces trois phases me procurent un bien-être physique et psychique indiscutable, j'avais constaté une grande fatigue à la fin des trois premiers cours. Cela m'a fait penser que je pourrais tenter quelque chose de plus pour mieux

gérer mon énergie pour le quatrième cours. Alors, juste avant de commencer la phase de l'échauffement intégral :

Je décide [...] que je vais faire l'échauffement en deux parties, ce que je n'avais pas fait aux trois premiers cours où j'avais seulement un seul exercice d'échauffement [...]. Il s'agit d'une sorte de pré-échauffement qui demande de l'attention, un peu de créativité et qui pourrait avoir un résultat assez amusant. (AE6-9-0318)

Dans ce pré-échauffement, je prévois de

[...] faire marcher les élèves autour de la salle. Puis, à un moment donné je dis « stop », elles s'arrêtent et je leur propose une partie quelconque du corps. Alors, elles doivent recommencer leur déplacement, mais en utilisant cette partie du corps que j'ai suggérée comme étant celle qui oriente le déplacement, comme par exemple nez, gros orteil gauche, sternum, hanche droite ou coccyx. Puis, je propose deux parties du corps à la fois ou même trois, ce qui amène à découvrir maintes façons de se déplacer avec des mouvements inhabituels et amusants à la fois. (AE6-10-0318)

En prenant le temps de préparer cet exercice, je le fais avec esprit de jeu, soit « [...] en m'amusant beaucoup [...] ». (AE6-12-0318)

Je fais le rôle de l'élève et le rôle de l'enseignante simultanément. Je mets la musique et je marche. Puis, encore à voix haute, je me propose à moi-même des parties du corps différentes pour réorienter ma marche avec la ou les parties choisies. (AE6-11-0318)

➤ Phase 5 : *Pratique créative de l'imagerie mentale*

Après avoir complété la séquence de jeu et l'échauffement intégral, je décide alors d'avoir recours à la technique de visualisation qui consiste à utiliser l'imagination de façon créative pour la réalisation d'un objectif. Le mien est celui de m'aider à mieux

gérer mon énergie. S'agissant d'une activité mentale, je la fais assise, yeux fermés, en suivant quatre étapes :

- 1) **Centration approfondie sur moi-même** : « [...] je descends dans mes profondeurs, je m'ouvre un accès vers un espace de paix et de calme infini où je me sens à l'abri ». (AE6-27-0418)
- 2) **Création d'un état de confiance** qui représente l'étape où je parviens à créer une « [...] sensation authentique de bien-être, [...] qui me donne une impression de puissance dans le sens de me sentir « capable ». Ce que je traduis comme étant le sentiment même de la confiance ». (AE6-39-0418)
- 3) **Identification du but à atteindre** qui est celui d'« [...] être capable d'accéder pleinement à toute ma clarté mentale, à la fluidité [de ma conduite] verbale [...] (AE6- 43-0418). Mais aussi, de récupérer « [...] toute ma liberté de mouvement [...] ». (AE6- 43-0418)
- 4) **Visualisation du but** consiste à « voir » dans mon écran mental l'objectif souhaité : « Je me vois interagir avec les élèves, avec aisance, calme, et fluidité. [...] je me vois agir avec une confiance absolue, tout en maintenant un état de vigilance totale, ainsi qu'une capacité de réponse sensible et immédiate. Notamment, je me vois terminer le cours avec plein d'énergie ». (AE6-47-0418)

Suite à cette préparation du quatrième cours, il semble que cela m'a aidée à atteindre l'aisance et la fluidité que j'avais visualisées. En effet, j'ai ressenti un changement dans mon énergie pendant et après ce quatrième cours.

4.2.1.2 Flux pédagogique

Lors de ce quatrième cours, j'ai perçu « [...] que les paroles apparaissent dans ma tête sans effort, je parle sans aucune pression, l'intonation de ma voix s'accorde à un

calme qui provient d'un espace très profond à l'intérieur de moi ». (C4AE4-6-210217)
 Je nomme cette aisance flux pédagogique, lequel se manifeste comme un moment d'équilibre optimal qui me donne une impression de fluidité sur les plans cognitif, physique et émotionnel tout au long de la classe technique de danse. Ainsi, au fil de ce quatrième cours, je percevais également une impression d'atemporalité :

Le rythme du cours se déployait seul, je n'étais aucunement préoccupée par le temps, je n'y pensais même pas. C'était comme si le timing avait été réglé sans que j'aie à y réfléchir. Je me suis abandonnée à ce timing, une confiance interne émergeait par elle-même de cet abandon. Je me sentais connectée à la terre, à la musique, aux élèves comme si à chaque fois que je me rapprochais d'une d'elles je pouvais ajuster mon rythme au rythme particulier de chacune. (NTC4-210217)

Un sentiment de confiance et de facilité paraissait sous-tendre mon activité d'observation : « Mon regard semble se poser sur les élèves, juste au moment où je peux leur proposer l'indication dont elles ont besoin » (C4AE4-6-210217). Je me rendais compte que j'étais totalement présente dans mon corps lorsque « J'éprouve une sensation de légèreté, de liberté qui me transmet l'impression que le corps a trouvé une organisation qui rentre dans un ordre cohérent, harmonieux, et facile » (C4AE4-26-210217). Une sorte de guidance intuitive m'orientait vers mes élèves :

Je me dirige tout simplement vers Leïla comme si c'était là que je dois aller naturellement. Je sais que j'ai le choix d'aller vers Irina ou vers Chloé, or, je continue de me laisser porter par mon état de corps léger, me laissant guider par la direction qui se présente à moi spontanément. (C4AE4-33-210217)

J'ai expérimenté ce flux pédagogique en pratiquant intégralement les cinq phases de la préparation de la classe technique⁶⁹ en amont des deux derniers cours. Ce qui m'a

⁶⁹ Préparation dont les cinq phases consistent à préparer la classe ainsi qu'à me préparer pour la classe.

fait prendre conscience combien la préparation de la classe technique peut déterminer ma qualité de présence tout au long de mon enseignement et, de ce fait, conditionner mon processus de prise de décisions.

4.2.1.3 Autoévaluation intrinsèque

Certes, une série d'activités mentales se déroule en moi tout au long des interactions dans la classe technique de danse. Cependant, dans cette section-ci, je me réfère spécifiquement à l'autoévaluation intrinsèque, laquelle désigne l'activité qui met en perspective mes interventions lors de la situation d'enseignement/apprentissage. Ce sont des questions que je me pose à propos de ma propre activité enseignante lors d'une situation particulière. Ainsi, l'autoévaluation intrinsèque se manifeste lorsque je m'évalue de manière introspective à l'égard de mon intervention concernant la notion de l'auto-grandissement⁷⁰

[...] je me dis au fond de moi que c'est peut-être agaçant pour elles de m'entendre sans arrêt répéter la même chose. Mais, comment ne pas le dire si justement dans les « demi-pliés » que j'ai observés, la dynamique de l'auto-grandissement n'était pas encore tout à fait incorporée. (C3AE5-8.1-140217)

En même temps, l'autoévaluation intrinsèque questionne non seulement ma qualité empathique, mais aussi la cohérence de mes paroles lors de cette même intervention :

⁷⁰ La notion d'autograndissement réfère à un réflexe d'allongement de la colonne vertébrale qui se produit en position érigée lorsque la personne s'engage dans une double direction : un vecteur descendant vers le sol avec la gravité, un vecteur ascendant vers l'espace en réaction à la gravité (Harbonnier-Topin, N., 2013, Fonctionnement sensori-moteur et éducation somatique, *DAN7820* [présentation PowerPoint]. Université du Québec à Montréal).

[...] Peut-être qu'en disant, « il faut », j'ai sonné trop autoritaire dans mon commentaire? Je me demande aussi si j'ai été contradictoire en signalant qu'elles restent trop attentives, puisque que je suis tout le temps en train de les inviter à l'écoute de soi. (C3AE5-2.2-140217)

La volonté de comprendre pour m'adapter à ce qui se passe me fait aussi me questionner en rétrospective sur ce que j'ai dit quelques secondes plus tôt : « Je me dis que j'aurais pu faire à voix haute la remarque sur l'amélioration que je vois par rapport au premier cours » (C3AE5-10.1-140217). Ainsi, l'autoévaluation intrinsèque représente une sorte de « regard évaluateur » qui surveille ma façon d'intervenir. Il m'apparaît que la façon dont je m'y prends pour transmettre est aussi importante que l'information que je transmets auprès des élèves.

4.2.1.4 Autorégulation corporelle

Ayant poursuivi une carrière d'interprète pendant plusieurs années, je conserve encore ce point de vue qui me rappelle à quel point la condition corporelle de l'enseignant peut influencer la pertinence de ses interventions, l'état de corps des élèves, ou la réception de ses interventions par les élèves. C'est ce qui m'amène à maintenir tout au long des interactions une vigilance sur ma condition corporelle du moment. Cette activité pour soi, l'autorégulation corporelle, est l'activité qui consiste à moduler ma tonicité et à ajuster ma respiration dans le but de faciliter ma communication avec l'élève lors des interactions avec elle.s. Autrement dit, durant mon activité enseignante une partie de mon attention reste centrée sur moi-même, me permettant de déceler les variations sensorielles dans mon corps. Ainsi, lorsque j'ai besoin de faire un ajustement gravitaire, « Mon attention se dirige vers mes repères sensoriels proprioceptifs, ceux qui vont me permettre de rétablir la connexion avec le sol » (C5AE1-16-280217). L'extrait qui suit illustre l'instant qui précède l'autorégulation corporelle, soit lorsque j'effectue la prise d'information,

l'identification et l'évaluation des indices proprioceptifs me menant à réguler ma posture. Ainsi, je perçois :

[...] une légère sensation d'instabilité aux jambes, je remarque également que mes jambes sont un peu en flexion et en tension. Et qu'en réaction réflexe, j'ai déplacé mon poids vers ma jambe droite. J'ai aussi une forte sensation de blocage au niveau du centre de mon corps qui m'indique que l'énergie ne circule pas dans mon corps, mes pieds ne communiquent plus avec la terre, la sensation qui parvient de mon bassin est de froissement, ma nuque se sent tendue. Je reconnais qu'il n'y a plus de circulation à l'intérieur de moi. Durant ce très bref instant, j'arrive à constater que j'ai déconnecté de moi-même [...]. (C5AE1-14-280217)

L'autorégulation corporelle implique donc de mettre en œuvre des mécanismes d'ajustement corporel, tels que la respiration consciente :

Je me souviens que pendant l'inspiration, que je réalise en fermant les yeux, je deviens très consciente de chacun des petits muscles tendus de mon visage, et de ceux de mon corps qui ont réagi. Après l'expiration, je sens comment la tension a lâché prise. (C1AE3-36.1-310117)

Ou un ajustement des appuis au sol et d'orientation dans l'espace.

Je porte mon attention à mon bassin ainsi qu'aux plantes de mes pieds, je confirme que j'ai une sorte de froissement ou de nœud tensionnel au niveau du bassin. Je laisse alors tomber le poids du bassin vers le sol, et ceci me permet de ressentir instantanément une sensation de dénouement, puis je perçois un subtil allongement de ma colonne vertébrale qui amène, en conséquence, un relâchement de ma nuque. (C5AE1-18-280217)

Ce réajustement postural et kinesthésique délibéré, où « [...] je me sens à nouveau reliée à la terre, un flux se rétablit entre moi et le sol, ce qui me donne une sensation de stabilité corporelle, mais aussi de clarté mentale » (C5AE1-21-280217) m'aide à maintenir une qualité de présence tout au long de la classe technique de danse.

Au total, ces trois activités pour soi de l'enseignante agissent en soutien à mon activité d'enseignement. La préparation de la classe technique de danse sert à me disposer intégralement pour le cours, l'autorégulation intrinsèque agit comme un « regard évaluateur » sur mes interventions, tandis que l'autorégulation corporelle se maintient comme « un regard vigilant » sur ma condition corporelle. Le tout est motivé par l'objectif d'optimiser ma réponse face aux activités pour soi de l'élève lors de l'interaction dans la classe technique de danse.

4.2.2 Activités pour soi de l'élève

Deux activités pour soi de l'élève ont été identifiées : 1) Exploration kinesthésique de la proposition dansée; 2) Intégration des notions et des principes du mouvement sous-jacents à la proposition dansée.

4.2.2.1 Exploration kinesthésique de la proposition dansée

De prime abord, le désir d'apprendre des nouvelles propositions kinesthésiques ainsi que la volonté de comprendre son mouvement est ce qui motive l'élève à se montrer réceptive à la proposition de l'enseignante. Chloé l'exprime de cette façon : « Je me souviens que Citlali précisait bien qu'il fallait que ce soit assez libre par rapport à ça et je me souviens surtout de ses mots, de cette circulation dans l'action de faire ce demi-plié » (EDEChI-22A1-020517). De son côté, Leïla dit : « Suite à son explication et à sa proposition d'imaginer cette jambe imaginaire, je commence par-là [...] » (EDELēi-43A1-100317).

Une fois que l'élève a écouté et/ou observé la proposition de l'enseignante, elle s'engage à l'explorer. L'exploration kinesthésique de la proposition dansée désigne une activité perceptivo-motrice réalisée par l'étudiante de danse qui prend appui sur la proposition dansée de l'enseignante, laquelle a pour but de faire découvrir de

nouvelles façons de se mouvoir. Cette exploration kinesthésique suppose que l'attention de l'élève soit orientée vers une écoute proprioceptive tel que l'exprime Irina : « [...] je m'écoute, j'essaie de... comprendre tout ce qui est en train de se passer dans ma marche, dans mon corps » (EDEIri-33A1-090317). « [...] je ferme les yeux pour que cela ne me perturbe pas en me regardant et que je reste en contact avec moi-même... je continue de marcher » (EDEIri-43A1-090317). Ainsi, l'élève explore son mouvement en ayant une compréhension préalable des principes du mouvement qui lui permet d'identifier et d'évaluer les informations proprioceptives qu'elle perçoit, tel que décrit par Aline :

Je me concentre sur les sensations à l'arrière de mes jambes, puis entre mes jambes [...] je pense à mes ischions, je sens mes ischions [...] je pense qu'il y a quelque chose qui s'active aussi dans la, le dessus de la tête, tu sais, de garder une direction avec la tête, [...] qui est à l'horizontale au début, puis qui tranquillement va vers la verticale quand je me relève, mais de garder une direction dans le tronc [...] donc, je pense que je porte aussi attention à ça [...] garder une direction avec le dessus de la tête [...]. (EDEAli-189A-250417)

Éventuellement, ces explorations accroissent la sensibilité kinesthésique qui permet à l'élève de déceler les modifications d'un état de corps comme lorsqu'Irina dit :

Et là, j'ai fermé les yeux, je sais pas combien de tours j'ai fait, mais je me souviens d'un moment où j'ai fermé les yeux au fond à droite face au mur, je leur tournais le dos et là, j'ai ressenti tout ça, la légèreté, la différence... avec le début du cours [...] être grande et puis là, j'ai rouvert les yeux [...]. (EDEIri-73A1-090317)

Tout comme Aline l'exprime de cette manière : « Je pense que je remarque le changement [...] Je remarque que ce n'est pas comme d'habitude, c'est comme si c'était frais » (EDEAli-46A1-250417). De cette manière, au fil de leurs explorations kinesthésiques, les élèves peuvent expérimenter une prise de conscience qui peut se comprendre comme l'activité perceptivo-motrice de l'étudiante de danse qui consiste

à porter attention à ce qui se produit au niveau sensoriel, kinesthésique ou cognitif pendant son exploration kinesthésique, la menant à prendre conscience de ce qu'elle fait, comme Chloé en témoigne :

[...] je porte attention à mon état de corps, mon état de corps intérieur était verrouillé, des petits verrous, parfois ça peut être des tout petits verrous, hein! C'était plutôt des tout petits verrous là, tac, tac, tac, tac, des petits verrous un peu partout pour faire les demi-pliés mais j'en avais pas tellement conscience avant, c'est là que j'ai pris conscience, en fait, j'ai pris conscience! (EDEChI-238A1-020517)

Les élèves explorent, prennent conscience de ce qu'elles font et arrivent à des constats. Ainsi, Aline peut avoir l'impression que l'organisation du mouvement se fait sans effort et à son insu :

[...] je me rappelle un moment de m'être relevée et d'avoir vraiment senti comment le bassin s'ajustait tout seul, j'avais pas à forcer pour revenir en position verticale, j'avais pas à tirer, c'est comme si moelleusement le bassin s'organisait pour trouver sa bonne place pour ramener le tronc à la verticale. (EDEAli-22A2-250417)

Chloé peut éprouver l'émergence d'un sentiment de confiance en ce que le corps lui demande :

[...] quand je parle de fluidité du ruisseau, je me laisse, je me laisse intérieurement respirer [...] me laisse l'opportunité de ne pas chercher à atteindre, mais de me laisser respirer dans mon corps [...] de laisser la fluidité, la circulation du mouvement se faire [...]. (EDEChI-44A1-020517)

De son côté, Rachelle constate : « Eh, oui, j'imagine la jambe qui reste au sol, mais je ne pense pas à cet endroit, c'est une conséquence de cette image de la jambe imaginaire qui me permet de garder plus d'espace à l'articulation de la hanche. C'est pas que j'ai fait quelque chose » (EDERac-90A1-090317). Et Irina a une perception de banalité dans son mouvement « Marcher et fermer les yeux, le laisser s'actionner

banalement sans rien faire, sans monter la tête, sans réfléchir si cela... je fais juste l'acte le plus banal » (EDEIri-79-81A-090317).

4.2.2.2 Intégration des notions et des principes du mouvement sous-jacents à la proposition dansée

À un certain point du processus de l'exploration kinesthésique, les élèves ont une prise de conscience qui leur permet éventuellement de s'approprier leur mouvement. Elles font alors l'intégration des notions et des principes du mouvement sous-jacents à la proposition dansée qui désigne le processus sensori-moteur par lequel l'étudiante de danse, en rendant interdépendants les différents éléments du mouvement, articule sa propre organisation corporelle en fonction d'une cohérence fonctionnelle propre à son corps. L'intégration des notions et des principes du mouvement sous-jacents à la proposition dansée peut se faire de façon progressive par des répétitions consécutives du mouvement. Chloé l'a expérimenté ainsi : « je le fais plusieurs fois et plus je le fais, plus je l'avance sous le jour de la circulation, de la fluidité et de la relation, en fait, de la relation [...] » (EDEChl-76A1-020517). Leila l'expérimente comme un processus d'appropriation qui valide son mouvement : « Ben, j'ai envie de le refaire, pour vérifier que j'arrive à le refaire [...] » (EDELei-95A1-100317). Tout comme Rachelle qui dit : « [...] c'est important parce que je sens clairement ah! Je peux le répéter, je peux le reproduire, c'est à moi, cette sensation de que c'est à moi, j'ai pas besoin d'un professeur, qui vient me dire une autre fois fais ici... fais ici [...] ». (EDERac-169A2-090317)

En somme, les deux activités pour soi de l'élève sont les activités autour desquelles se construit la dynamique interactive de la classe technique de danse, puisqu'en fin de compte, mon rôle est de guider l'élève dans ses activités en réagissant du mieux que je le peux. Or, la qualité de ce guidage dépend précisément de la façon dont je régule

le processus de ma prise de décision. Ce qui me conduit à la prochaine section, où je présente la théorisation de la dynamique interne de l'intervalle décisionnel.

4.3 Où et quand se manifeste le processus qui opère à l'intérieur de l'intervalle décisionnel dans l'interaction?

Au début de la classe technique de danse, la plupart de mes intentions pédagogiques ont déjà été établies en fonction de la nature des étapes que j'ai planifiées. Toutefois, l'expérience pédagogique ainsi que celle de ma pratique m'ont appris que les interactions dans la classe de danse ne sont jamais fixes, car toutes sortes de facteurs exogènes ou endogènes pouvant modifier le flux de la dynamique interactive existent en permanence. De ce fait, de multiples décisions didactico/pédagogiques s'imposent afin de maintenir une adaptation continue à ce qui se passe dans la particularité de la situation d'enseignement/apprentissage en cours. C'est dans la parenthèse spatio-temporelle que représente l'intervalle décisionnel que les ajustements préalables à l'intervention vont se faire. L'intervalle décisionnel peut donc se comprendre comme un espace régulateur, un espace laboratoire, voire un espace condensé de réalités virtuelles où la totalité des informations que je perçois vont être systématiquement traitées. En ce qui touche à la durée du traitement des données que je perçois, elle montre un caractère variable, le processus pouvant se dérouler en quelques secondes à peine ou se poursuivre pendant plusieurs minutes.

Dans la section suivante, les trois activités principales, ainsi que les sept phénomènes, constants et ponctuels, qui se manifestent lors du processus ayant lieu dans l'intervalle décisionnel seront exposés.

4.3.1 Communication pédagogique : Première activité principale

La classe technique de danse peut se représenter, du début jusqu'à la fin, en une série d'interactions s'enchaînant les unes après les autres. Ce qui veut dire que mes échanges avec les élèves sont constants, allant tantôt vers l'ensemble du groupe, tantôt vers des groupes de deux, trois, quatre, cinq élèves ou tout simplement de façon individuelle. Ces relations interactives impliquent d'entrée de jeu la **communication pédagogique**, qui peut être définie comme l'activité de l'enseignante de danse auprès de l'élève permettant de lui transmettre des savoirs ou des informations facilitant son processus d'apprentissage en classe technique de danse. L'engagement de cette activité relationnelle suppose la captation de l'attention de toutes les personnes concernées dans l'interaction, comme lors du premier cours, où avant même d'avoir prononcé un seul mot, « Je les perçois ouvertes, disponibles, agréables et attentives [...] » (NTC1-310217). En outre, cette disposition mentale s'avère indispensable pour que les élèves puissent comprendre ce que je leur propose :

Suite à l'exploration de l'éveil somatique, Citlali⁷¹ enchaîne avec une révision des cours précédents en donnant une brève explication verbale accompagnée d'illustrations pour clarifier des concepts. Les élèves l'écoutent attentivement [...]. (ObsVC3-210217)

À l'inverse, cette disposition mentale est aussi essentielle pour que je puisse comprendre ce qui en est avec l'élève qui est devant moi, même si « Je ne suis pas tout à fait certaine si je dis son prénom, ce que je sais, c'est que je dirige d'abord toute mon attention sur elle ». (C5AE1-2-280217)

⁷¹ Comme je l'ai déjà expliqué dans le chapitre méthodologie, lors de l'analyse des captations vidéo je me réfère à moi-même à la troisième personne (Citlali).

En d'autres termes, dans l'échange interactif de la communication pédagogique, il s'agit de savoir écouter les élèves quand elles ont des doutes :

Elle me décrit d'une voix inquiète ce qu'elle ressent lorsque Rachelle lui fait l'étirement et puis, elle dit que ce n'est pas ce qu'elle a ressenti quelques minutes auparavant lorsque j'étais passée les voir [...]. En écoutant attentivement tout ce que Leïla dit, je continue à me rapprocher d'elle jusqu'à m'asseoir par terre juste à côté d'elle. Je me souviens que je souriais en l'écoutant. (C2AE2-2.2-3-70217)

Ou bien, lorsque l'élève éprouve le besoin de partager son expérience « [...] Aline prend la parole pour dire que, dans son cas, la « lenteur » utilisée visait à soigner son mouvement pour mieux « écouter » son processus sensoriel/kinesthésique » (C3AE5-11.1-140217).

Pour effectuer la transmission des savoirs ou des informations dont l'étudiante a besoin, j'ai recours à plusieurs modes d'expression :

1) *Verbal* pour présenter des concepts et décrire ma proposition,

Citlali fait une brève présentation du cours, [...] elle explique pas à pas le déroulement du premier exercice qui invite à l'éveil de la conscience de soi, au regard intérieur. (ObsVC1-310117)

2) *Analogique* pour illustrer l'explication d'une proposition,

Pour l'échauffement qui est réalisé avec des ballons, Citlali emploie l'analogie du spirographe, un jeu de dessin où on utilise une roue fixe pour en dessiner une autre, pour illustrer de façon imagée la manière dont les ballons vont aider à faire l'enroulement et le déroulement de la colonne vertébrale. (ObsVC1-310117)

Ou pour créer des sensations par évocation d'images,

En introduisant sa proposition d'échauffement Citlali donne des consignes spécifiques avec des images très précises, tel qu'« avoir des bottes remplies d'eau » aux pieds pour aider à créer une sensation de poids, ou celle d'« imaginer un ballon » au niveau du sacrum qui gonfle et dégonfle, pour créer une sensation de tridimensionnalité dans le corps. (ObsVC3-140217)

3) *Gestuel*, sans l'utilisation du langage verbal, quand

Je lui souris pour la tranquilliser et je hoche plusieurs fois la tête pour lui indiquer que je l'ai écoutée et que je comprends ce qui se passe (C2AE2-18-70217),

mais aussi lorsque j'aide l'élève à identifier une sensation spécifique, quand

[...] je place alors ma main gauche sur la jambe de Leïla pour l'aider à la rediriger un centimètre vers l'extérieur. (C2AE2-20-070217)

4) *Verbal et gestuel* à la fois lorsque

Je décide alors de soutenir son talon entre mon pouce et mon index pour le tirer légèrement vers le plafond, en prenant soin que son bassin ne perde pas le contact avec le ballon, [...] en même temps que je lui dis de laisser tomber le poids de sa jambe sur le ballon, mais vraiment tout son poids. (C4AE4-19.1-210217)

De cette manière, ces différents modes d'expression de nature cognitive, sensorielle ou kinesthésique permettent d'utiliser plusieurs voies d'accès vers un des objectifs principaux de la communication pédagogique qui vise plus de précision et de clarté dans le message qui est transmis. De mon côté, cela me permet d'avoir plus d'éléments pour mieux expliquer tandis que du côté des élèves, dont l'objectif est de comprendre ce qu'elles vont faire ou sont en train de faire, cela leur donne la possibilité d'explorer ou de comprendre par le mode d'expression qui leur parle le plus.

Par exemple, Chloé explique qu'elle explore en se laissant aller avec les images que les mots lui font évoquer :

Comment je m'y prends pour tester [...] la libre circulation? Je pense que par imagerie mentale, circulation, ce ruisseau, fluidité, il y a des mots comme ça qui deviennent mon corps, qui viennent parler à mon corps et je teste fluidité, douceur, circulation. Pour moi, ça évoque fluidité tout ça et, du coup, je vais les tester dans cet état de corps, cet état de fluidité, de douceur, tout simplement. (EDEC1-38A1-020517)

Tandis que Leïla construit sa compréhension avec l'expression verbale conceptuelle et l'expression analogique :

[...] elle [Citlali] parle [...] de l'axe dont on avait parlé avant, donc, de l'axe entre le sommet de la tête et le coccyx ou l'ischion et l'axe entre la hanche et le talon, donc cela fait les deux axes perpendiculaires et suite à ça elle m'a donné l'idée qu'il y a une troisième jambe imaginaire [...]. (EDEL3-31A3-100317)

Par ailleurs, il faut souligner que lors des échanges dans la communication pédagogique, ma propre disposition se manifeste comme une qualité de présence qui reflète mes valeurs : « [...] lorsque je suis en train d'enseigner je me retrouve dans un état d'ouverture où pour moi l'élève devient un être à découvrir, un être que je regarde avec beaucoup d'attention, de curiosité, ainsi que d'affection » (C5AE1-10-280217). Pour moi, valoriser la sensibilité de l'élève comme l'être humain sensible et singulier qu'elle est, est primordial. Ainsi, lorsqu'une d'elles s'inquiète parce que sa jambe bloque à l'articulation coxo-fémorale, « [...] je continue de sourire pour maintenir sa confiance » (C2AE2-20-070217), en même temps que je suis en train d'élucider quelle est la raison du blocage.

Cette même disposition est celle qui m'oblige à demander si elles se sentent confortables avec certaines analogies que je pourrais faire au cours de l'étape d'éveil somatique où

Pour créer la sensation de poids à l'intérieur du corps, je leur ai d'abord demandé si elles étaient toutes à l'aise avec l'eau, puisqu'on allait imaginer de se laisser inonder, de se remplir le corps par celle-ci [...]. (NTC3-140217)

Non sans oublier de mentionner que dans la classe technique de danse, chacun de ces moments d'échange requiert une organisation spatiale adéquate entre les élèves et moi, afin que je puisse m'adapter aux besoins de l'interaction :

Je suis juste devant la barre, là où Vera, Aline, Rachelle et Leïla sont placées, Chloé et Irina sont placées à la deuxième barre qui est perpendiculaire à la première. Je suis à peu près à une distance de 4 mètres, autant d'une barre que de l'autre. Mon intention étant de garder un regard ouvert envers les six élèves. (C1AE3-1-310117)

Dans l'extrait ci-dessus, les élèves s'appêtant à commencer la proposition dansée à la barre, ma disposition spatiale requérait de garder une certaine distance, puisque l'intention première consistait à maintenir une vue d'ensemble dans cette interaction avec les six élèves.

La communication pédagogique en classe technique de danse nécessite également que le contexte cognitif soit mutuel pour que les informations aient du sens pour tout le monde, comme lorsque « Leïla parle de quelque chose qui bloque au niveau de sa hanche qui ne permet plus à sa jambe de s'étirer vers sa tête avec la même facilité que tantôt » (C2AE2-6-070217), ce qu'elle explicite en ses propres mots :

[...] Citlali a montré l'exercice, donc, en fait, d'étirement et donc, quand c'est elle qui m'aidait à sentir cette poussée du talon, et à ramener ma jambe en écart sur le dos, ma jambe, elle est beaucoup plus loin, puis je sentais pas de blocage, tout était ouvert au niveau de ma hanche. Et puis, quand elle est allée voir quelqu'un d'autre, j'ai eu le temps de le faire toute seule, non... on a repris le temps de le refaire à deux, puisque c'était un exercice à deux et donc, ma collègue a refait la même chose [...] c'est-à-dire, a poussé ma jambe, sauf que là, ma jambe, ma hanche s'est mis en blocage et là, je fais arggrr! : Citlali! Comment cela se fait qu'avec toi

cela marche. Qu'est-ce qui fait qu'avec toi ça marche? Quel toucher ou quelle action tu fais sur ma hanche pour que j'aie une plus grande ouverture quand toi tu me le fais, et [...] j'arrive pas à le faire toute seule [...]. (EDELëi-110A-112A-100317)

En effet, ce moment exemplifie que les élèves et l'enseignante partagent un langage propre à la classe technique de danse, lequel, dans ce contexte, fait du sens pour toutes.

Pour continuer la présentation de la communication pédagogique, je décrirai l'inférence pédagogique, qui s'avère être un phénomène qui lui est relié de façon continue.

4.3.1.1 Inférence pédagogique

Lors des interactions en classe technique de danse, l'attention que je porte aux élèves est grandement alimentée par la volonté de comprendre ce qui se passe pour les aider à trouver des solutions dans leurs apprentissages. Cependant, les indices que je perçois peuvent avoir plusieurs interprétations. De prime abord, tous les échanges interactifs dans la classe technique de danse apparaissent comme des inférences que je fais. Quand je vois qu'un « [...] sourire se dessine sur plusieurs étudiantes à plusieurs reprises comme une sorte d'approbation à ce qu'elles sont en train d'écouter » (ObsVC1-310117), je peux penser qu'en effet mes propositions font du sens. Mais, en est-il vraiment ainsi? Puis, quand « Je crois que Rachelle a également ressenti la libération dans l'articulation de la hanche juste par le fait de tenir la jambe de Leïla et par le fait qu'elle est restée attentive aux réactions de Leïla » (C2AE2-28-070217). Ou alors, pendant l'échauffement assez dynamique du cinquième cours, où je dis que « je vois qu'elles se sont bien échauffées, d'ailleurs je le ressens dans mon propre corps, par une fine couche de transpiration qui transperce ma peau » (NTC5-280217). Comment puis-je savoir avec certitude ce que les élèves sont en train de

penser ou de ressentir lors de nos interactions tant que je n'ai pas reçu une confirmation de leur part ou validé l'information avec une autre action de mon côté?

C'est dans ces moments de volonté de compréhension de ce qui se passe que l'**inférence pédagogique** se manifeste. Celle-ci se définit comme l'activité mentale de l'enseignante de danse en interaction avec les élèves qui consiste à élaborer des hypothèses dans les différentes situations d'enseignement/apprentissage. En peu de mots, lorsque j'interagis avec les élèves, ma volonté de comprendre la situation d'enseignement/apprentissage me fait émettre des hypothèses. Je les construis pendant que j'observe le mouvement de l'élève/s ou que j'observe son/leur comportement. Dans l'extrait suivant, lorsque j'ai observé un certain comportement de deux élèves, j'ai aussitôt émis l'hypothèse que si le regard des élèves s'orientait vers moi, il y avait une intention d'attirer mon attention pour que je me rapproche, car

[...] je vois d'abord qu'elles me cherchent du regard. Rachelle qui est debout relève la tête et Leïla qui est allongée au sol tourne la tête vers moi. Rachelle n'a pas parlé, mais son regard interrogateur me fait voir qu'elle est intriguée par quelque chose [...]. (C2AE2-2.1-070217)

Cependant, c'est seulement quelques millièmes de seconde après, quand Leïla dit mon prénom, que j'ai validé mon hypothèse car elles voulaient effectivement attirer mon attention afin de poser une question. Mais, si Leïla n'avait pas parlé et, en me rapprochant, elles m'avaient dit qu'elles avaient été attirées par quelque chose d'autre derrière moi, mon hypothèse aurait été invalidée.

L'inférence pédagogique est l'explication subjective que je donne à la situation du moment, ma propre perception pouvant être ce sur quoi je m'appuie. Au deuxième cours, lorsque nous faisons l'échauffement ensemble, « Il m'a semblé qu'elles comprenaient mieux la notion de la double polarité, je le voyais à l'apparence d'un espace entre les articulations [coxo-fémorales] leur donnant plus de liberté » (NTC2-

070217). Avaient-elles vraiment compris ou était-ce juste la réponse naturelle du corps à l'exercice antérieur où elles avaient expérimenté de porter le sac à graines sur la tête? Il n'y a aucun doute, je percevais effectivement un espace au niveau des articulations coxo-fémorales. Or, n'ayant pas encore posé la question directement, je ne pouvais pas affirmer qu'elles l'avaient compris.

Parfois, l'inférence pédagogique s'appuie sur mes propres jugements, c'est-à-dire que je m'appuie sur ce que mon jugement considère le plus approprié pour le moment donné. Par exemple, quand les élèves avaient terminé l'étape 4 où elles avaient identifié et renforcé différentes sensations qui allaient favoriser une nouvelle organisation dans la position verticale, avant même qu'elles se lèvent, je les ai regardées et j'ai inféré qu'il était nécessaire de faire un rappel, « J'ai donc donné une explication synthétisée en prenant en compte ce qui avait été fait au sol dans le but de raviver la mémoire sensorielle dans la position debout » (C5AE1-1-280217).

À un autre moment,

[...] je vois qu'il y a cette panne de mémoire chez mes six étudiantes. Elles s'arrêtent tout simplement, après la remontée du deuxième « demi-plié », elles se regardent entre elles comme cherchant des pistes entre elles. (C1AE3-14-310117)

Immédiatement, j'émetts une hypothèse dans laquelle je fais une inférence de type inductif, qui est une mise en relation de mon expérience à la théorie.

À première vue cela ressemble à cela. J'ai vu tellement de fois ce genre de pannes [de mémoire] dans mon parcours que, pour moi, c'est assez évident. Si cela était arrivé avec une ou deux élèves, j'aurais pu imaginer qu'il pouvait s'agir d'un malaise ou d'une blessure. Mais comme ce sont toutes six qui ont arrêté au même moment, j'ai tout de suite compris. (C1AE3-15-310117)

Certes, bien que j'aie pensé avoir compris quel était le motif qui les avait fait s'arrêter, il s'agissait quand même d'une hypothèse, laquelle j'ai pu valider une fois qu'elles m'ont sollicité de répéter la proposition dansée au complet. En somme, d'après ce qui précède, il apparaît qu'en effet, l'inférence pédagogique est une caractéristique incontestable de la communication pédagogique. Mais, en outre, lors de sa manifestation, l'inférence pédagogique peut susciter une suspension de l'interaction ou de l'intervention dans le but d'adapter la communication pédagogique aux besoins d'apprentissage de l'élève. Ce qui me mène à mettre à l'avant le deuxième phénomène pouvant se manifester lors de la communication pédagogique.

4.3.1.2 Rétention pédagogique

La **rétention pédagogique** représente un état préalable à l'intervention désignant l'activité mentale où l'enseignante de danse retient délibérément et de manière stratégique des informations de nature cognitive ou kinesthésique durant l'interaction d'enseignement/apprentissage. C'est ma conscience des enjeux d'apprentissage de l'élève qui l'engage à se manifester. La durée de la rétention pédagogique est variable. Elle peut se prolonger parfois pendant quelques minutes comme à l'occasion du deuxième cours où j'interagissais avec les deux élèves qui avaient sollicité mon aide :

C'est une impression étrange et difficile à décrire. Ce que je ressens à ce moment-là est une sorte de retenue. Je m'aperçois que je freine la réponse. Je me rends compte que je suis en train de me donner la permission de rester dans une zone indéfinie où je n'ai pas encore déterminé de quelle manière je vais lui transmettre une réponse. Je me souviens que je me suis dit : « attends un peu ». Et, j'ai même eu le temps de me demander si j'avais raison de faire ça. (C2AE2-12-070217)

Dans cette situation d'enseignement/apprentissage, je repérais des indices d'une élève en difficulté à l'instant même où je me rendais compte que je suspendais l'intervention. L'agitation de Leïla se reflétait autant dans le ton inquiet de sa voix

que dans sa tonicité corporelle, ces derniers étant des indices suffisants pour me retenir de répondre immédiatement. Il me fallait d'abord analyser tous les éléments en jeu dans cette interaction, ce qui m'invitait à réorienter mon attention vers les éléments particuliers de cet instant. C'est alors que « [...] j'ai eu l'impression qu'une partie de moi s'en allait creuser quelque part au fond de mes pensées » (C2AE2-12-070217), me produisant ainsi une impression de suspension du temps. Pendant que je me retiens d'intervenir, une pensée émerge disant

[...] qu'à ce moment-là, le plus important pour moi est de tenir en compte sa personnalité et, en quelque sorte aussi, le niveau de ses connaissances techniques en danse pour trouver quel est le meilleur moyen pour lui transmettre une réponse. (C2AE2-12-070217)

Puis, j'infère « [...] que si je réponds immédiatement avec une explication verbale, elle fera peut-être moins attention à ses sensations proprioceptives, car la réponse viendra de l'extérieur ». Tout de suite après, j'infère « [...] que si je la guide avec le toucher haptique vers l'ajustement qu'elle pourrait faire, ce sera mieux pour elle » (C2AE2-14.1-2-070217).

Or, simultanément, de manière stratégique : « Je crois aussi que je suis en train d'explorer quel effet aura sur elle le fait de juste ne rien dire », et j'infère « [...] que c'est une belle opportunité pour elle de raffiner son écoute proprioceptive et que de cette façon la sensation restera plus ancrée dans sa mémoire kinesthésique » (C2AE2-15-070217).

Ces extraits d'une même situation d'enseignement/apprentissage montrent que l'inférence pédagogique est bel et bien là lorsque la rétention pédagogique est engagée.

À certains autres moments, la rétention pédagogique peut avoir une durée de quelques secondes en temps réel, la faisant pratiquement indiscernable. C'est ce qui est arrivé lors du premier cours. Ce jour-là, mes élèves avaient déjà eu une petite panne de mémoire avec les « demi-pliés », nous étions passées à la proposition de l'exercice des « ronds-de-jambe à terre » à la barre, quand « encore une fois je vois une difficulté chez mes élèves avec la mémoire, pourtant l'exercice me semblait si simple [...] » (NTC1-310117). Aussitôt que je repère des indices très similaires à la situation des « demi-pliés », j'émetts la même hypothèse de la panne de mémoire et, presque instantanément la rétention pédagogique s'est enclenchée. Je suspends immédiatement tout jugement étant pleinement consciente que : « Je mets mon regard en mode neutre [...] acceptant ce qui est » (NTC1-310117). Puis, lorsqu'un « [...] pourquoi émerge à ma conscience, [...] je le laisse s'envoler très rapidement » (NTC1-310117). Ainsi, au cours de ces deux à trois secondes, j'ai clairement écouté la voix de ma conscience qui, pour m'éviter que je porte un jugement de valeur, avait dit « [...] n'interprète rien, car il peut y avoir toutes sortes de raisons pour lesquelles, elles ne mémorisent pas » (NTC1-310117). En effet, c'est après avoir fait un retour réflexif dans mes notes d'observation que j'ai élucidé les multiples raisons pouvant justifier ce blocage de mémoire, quoique, au bout du compte, celles-ci sont quand même restées dans le domaine de l'inférence pédagogique.

4.3.1.3 Perte de repères pédagogiques

De temps à autre, lors des interactions, il peut se manifester ce que j'ai nommé la **perte de repères pédagogiques**. Il s'agit d'un phénomène au cours duquel l'enseignante de danse éprouve la sensation de perdre ses repères pédagogiques de natures cognitive et/ou kinesthésique en produisant chez elle une perturbation momentanée sur les plans corporel, cognitif ou émotionnel. Cette déstabilisation se manifeste soit par des facteurs endogènes ou exogènes liés à la situation

enseignement/apprentissage. Lors de l'événement du trou de mémoire collectif des « demi-pliés » à la barre, elle s'est produite par un facteur endogène :

Je me déconcentre, car je ne m'attendais pas à [ce] qu'elles s'arrêtent après le deuxième « demi-plié ». À ce moment précis, je ressens à l'intérieur de moi une impression comme si on m'avait fait un croche-pied mental. Une image me vient, celle d'une énorme vitre qui éclate en mille morceaux. Je sens qu'à l'intérieur de moi quelque chose vient de se désintégrer. (C1AE3-15-310117)

À ce moment-ci, j'ai eu l'impression que tout d'un coup un tourbillon d'émotions était remonté de quelque part très profond en moi. J'ai alors ressenti : « Une oppression à la poitrine, le souffle qui se coupe et le corps qui se tend [...] » (C1AE3-28-310117) et là, pendant un court instant « [...] je me retrouve dans un état un peu confus » (C1AE3-21-310117). Le contexte entourant cet instant avait activé ma mémoire sensorielle qui, en plus, s'était mélangée avec les attentes que j'avais de ce cours, ainsi qu'avec certaines de mes croyances. Pendant ce laps de temps, pas plus long que quatre secondes, j'ai perdu le fil de mes idées, bien que quelques secondes plus tard, en mettant en œuvre des mécanismes régulateurs « [...] je réussis à arrêter la propagation de ces sensations reflexes associées à ce souvenir » (C1AE3-32.1-310117).

Dans une autre situation d'enseignement/apprentissage, je guidais une élève :

Je l'observe attentivement. Elle organise son prémouvement, elle commence sa flexion, tout va bien, puis, tout d'un coup, une contraction musculaire se fait voir dans ses muscles quadriceps. Une contraction inattendue, puisque tout semblait bien organisé, bien aligné. (C3AE5-27-140217)

Et, « Avant que j'aie pu vraiment m'en rendre compte, ma main droite fait un mouvement qui m'échappe complètement. Mes trois doigts pouce, index, majeur, en forme de pointe de dard se lancent à mon insu vers son quadriceps droit » (C3AE5-

28-140217). Ce geste, qui ressortait d'un schème reflexe, m'a vraiment fait perdre mes repères pédagogiques, car sous l'effet de ma propre surprise :

Je me sens agir tout en ayant conscience de mes deux discours simultanés. Je m'écoute parler, c'est-à-dire que je continue d'expliquer plein de choses aux élèves, mais en même temps à l'intérieur, je sens que je perds mon centre, en conséquence, je crains de perdre le fil, car j'écoute toutes mes pensées, elles sont en état de grande turbulence comme suite à une petite explosion qui produit une grande agitation. Ce qui fait que tous mes systèmes rentrent en alarme rouge. (C3AE5-35-140217)

En cette circonstance, j'ai été momentanément désorientée par la réaction de l'élève, car lorsque

Mes doigts font contact avec la cuisse d'Aline, elle réagit en éclatant de rire. Ce n'est pas un rire d'amusement, moi, je l'entends comme un rire nerveux. Je panique parce que j'ai l'impression d'avoir fait quelque chose d'incorrect, j'enlève immédiatement ma main. Je suis surprise de mon action. (C3AE5-30-140217)

Pourtant, j'ai aussitôt engagé la rétention pédagogique en suspendant l'intervention, quoique l'interaction semble se poursuivre en apparence. Pendant le laps de temps de la rétention pédagogique qui a duré quelques minutes : « C'est littéralement une dissociation qui a lieu. Je discute avec moi-même en même temps que mon discours d'enseignante continue son cours » (C3AE5-36-140217). Finalement, j'active la respiration comme mécanisme d'ajustement « Je respire plusieurs fois plus profondément essayant de reprendre mon rythme, essayant d'apaiser ce flux de pensées [...] » (C3AE5-36.1-140217).

Les deux situations de perte de repères pédagogiques citées ci-dessus ont été déclenchées par des facteurs endogènes. Mais, parfois le facteur déstabilisant provient de l'extérieur, comme juste le fait de constater un haut degré de tension chez une élève, ce qui peut me perturber sur le plan corporel : « Ce ressenti de raideur se

répand en moi d'une façon générale comme si d'un seul coup toute la mobilité de mon corps s'était congelée, puis en même temps, j'ai l'impression d'avoir été repoussée vers l'arrière [...] » (C5AE1-1-280217). Bien que cet instant ait été éphémère, « [...] j'arrive à constater que j'ai déconnecté de moi-même et que je dois me remettre sur mes jambes et dans mon corps » (C5AE1-14.1-280217).

En résumé, jusqu'ici nous avons vu que la communication pédagogique est l'activité qui alimente en permanence la relation entre l'enseignante et l'élève tout au long des interactions dans la classe technique de danse et, de ce fait, elle est constamment engagée dans l'intervalle décisionnel. L'inférence pédagogique est une caractéristique de l'activité de communication, puisque l'enseignante ne peut que supposer ce qui se passe avec l'élève/s. Ainsi, il y a de l'inférence pédagogique lorsqu'est engagée la rétention pédagogique. Par contre, la rétention pédagogique, dont la durée de la suspension de l'intervention ou de l'interaction peut être par moments indiscernable, n'est pas toujours impliquée dans l'inférence pédagogique. Nous voyons cependant que la rétention pédagogique est engagée immédiatement lors d'une perte de repères pédagogiques, afin de donner le temps à la mise en œuvre d'une autorégulation de l'enseignante.

Cependant, sachant que la communication pédagogique suppose en soi une intention prédéterminée qui requiert que des informations pertinentes à l'intention soient recueillies, cela implique que les fonctions de la deuxième activité principale et de ses deux phénomènes soient sollicitées. De cette manière, il apparaît que la communication pédagogique, l'observation pédagogique et les phénomènes qui y

sont reliés, se retrouvent imbriqués dans l'action⁷² d'observer. Je propose donc de présenter la deuxième activité principale : l'observation pédagogique.

4.3.2 Observation pédagogique : Deuxième activité principale

C'est ce besoin de prise d'information qui m'engage à mobiliser simultanément la deuxième activité principale, à savoir l'**observation pédagogique** de l'enseignante de danse qui consiste à mobiliser son attention de façon multisensorielle dans le but de recueillir l'information concernant tous les éléments de l'interaction, information qui est nécessaire aux intentions pédagogiques de la classe technique de danse. Car, non seulement le sens visuel y est impliqué, le sens auditif et le sens kinesthésique sont également sollicités dans la prise d'information. Par exemple, lorsque je regardais « Leïla [qui] parle de quelque chose qui bloque au niveau de sa hanche qui ne permet plus à sa jambe de s'étirer vers sa tête avec la même facilité que tantôt » (C2AE2-6-070217), je mobilise le sens visuel et le sens auditif pour m'informer de ce qui se passe. Tout comme mon sens kinesthésique et mon sens visuel peuvent se coordonner pour saisir l'information nécessaire comme lors de cette intervention :

Mes mains l'accompagnent dans son « demi-plié » en prévoyant que sa tendance « terre » puisse l'emporter, ainsi, elles [mes mains] peuvent ressentir avec le sens haptique si elle a engagé le mouvement intérieur de la double direction. Mes mains restent aussi attentives à la possible bascule en antéversion de son bassin. (C3AE5-20-140217)

L'observation pédagogique répond donc au besoin de m'informer sur l'organisation tonique de la posture ou de la coordination du mouvement de l'élève. Ce besoin est

⁷² Action : Organisation singulière d'activités autour d'une transformation du monde, présentant une unité de fonction, de sens et/ou de signification pour les sujets qui y sont engagés et leurs partenaires (Barbier, 2017, p. 40).

illustré dans cet exemple, quand une élève se retrouvant dans un moment de difficulté m'a à peine interpellée et je n'avais aucune information préalable à propos de ce qui se passait chez elle :

Leïla n'a pas encore terminé de parler. Pendant que je continue de l'écouter mon regard passe de Rachelle à Leïla et de Leïla à Rachelle très rapidement essayant de repérer des indices qui pourraient être en lien avec ce que Leïla dit. (C2AE2-5-070217)

Ce que je fais à ce moment-ci correspond à une identification des indices kinesthésiques, ce qui désigne l'activité mentale de l'enseignante qui consiste à se représenter avec le vocabulaire approprié les différents éléments impliqués dans l'organisation tonique de la posture ou de la coordination du mouvement qu'elle observe chez l'élève. Elle permet de sélectionner l'information que je perçois comme lorsque « Je les regarde faire les deux premiers « demi-pliés » où déjà je commence à prendre note mentalement de quelques éléments qui m'aideront à situer quel est leur niveau technique réel » (C1AE3-2-310131). Une sélection qui mobilise donc mon sens de la vue, puisque en me référant à la façon dont j'ai identifié ces éléments notés mentalement, je dis que « Cela se voit en prêtant attention à certains éléments visibles » (C1AE3-6-310117), dont « L'élément le plus visible c'est qu'il n'y a pas d'engagement à la gravité qui est ce qui permet la construction d'une structure invisible intérieure. Je vois donc un manque de fluidité et d'élasticité dans le mouvement » (C1AE3-8.1-310117). De même, mon sens kinesthésique est mobilisé lorsque je vois et je ressens que : « Par la manière dont elles ont posé leurs mains à la barre, je vois à ce moment-là que les bras ne sont pas en relation avec le dos » (C1AE3-10-310117).

Revenant à l'interaction des élèves qui faisaient l'étirement à deux et où j'avais inféré que « selon mon ressenti, il est question de placement, d'un non-alignement du bassin » (C2AE2-11-070217), je n'ai pas cristallisé sur cette hypothèse, car j'ai inféré

qu'il pouvait y avoir d'autres explications à ce blocage. Alors, tout en retenant l'intervention, j'ai mobilisé mon regard périphérique en l'ouvrant à l'échelle de l'interaction et j'ai mis en relation autant les éléments concernant le positionnement spatial de l'élève qui étirait la jambe que l'organisation corporelle de celle qui se faisait faire l'étirement :

Je cherche [...] des indices sur la façon dont Rachelle est positionnée sur ses pieds et par rapport à Leïla, car dans cet exercice les deux personnes sont co-créatrices de l'efficacité de l'étirement. C'est-à-dire que chacune d'elles a à veiller sur les consignes données dans leur rôle à suivre. Rachelle, qui est la personne plus « active », puisque c'est elle qui fait la « poussée » de la jambe, doit veiller sur la façon dont elle positionne son corps par rapport à la personne qui est allongée tout en maintenant une attention maximale à ce qu'elle perçoit de la part de la personne qui est au sol. Leïla, de son côté, a pour consigne de « ne rien faire » dans le sens de faire un mouvement dans l'espace, bien qu'elle doit activer les directions haut/bas de la jambe à étirer. (C2AE2-6.3-070217)

Ainsi, en observant la manière dont les deux élèves s'étaient organisées en elles-mêmes et entre elles, cela a fait émerger d'autres possibles explications du blocage de la hanche de Leïla. Donc, pendant l'inférence pédagogique, je maintenais la rétention pédagogique, tout en vérifiant s'il y avait des éléments qui pourraient être identifiés :

[...] je dois procéder par élimination, en repassant dans ma tête toutes les autres hypothèses possibles. Premièrement, je me dis que soit Rachelle s'est mal positionnée sur ses pieds par rapport à Leïla, soit, Rachelle n'a pas modulé correctement son poids et y est allée trop rapidement en provoquant le réflexe [myotatique] de protection chez Leïla, soit, le ballon n'a pas été bien placé à l'articulation de la hanche. Et du côté de Leïla les hypothèses sont qu'elle n'a pas respiré pleinement et donc, elle n'est pas assez détendue, ou qu'elle a oublié de créer dans sa jambe étirée les directions opposées, ou qu'elle a peut-être des idées préconçues sur les exercices d'étirement et a créé une résistance dont elle n'est pas consciente, ou alors, tel que ma sensation l'indique, c'est parce qu'elle est mal alignée dans sa posture allongée. (C2AE2-19.1-070217)

La sélection de l'information que suppose l'observation pédagogique implique également la mobilisation de deux cadres de référence dont le premier a trait à une des dimensions fonctionnelles du mouvement dansé, la kinésiologie. Cet extrait en est l'exemple :

Lorsqu'elle fait le mouvement de flexion du « demi-plié » avec ce sentiment de confiance, ce qu'elle fait c'est juste se laisser aller le plus possible dans son mouvement. Je vois qu'elle se laisse aller dans sa tendance innée « terre », mais sans la double polarité active qui régule autant la descente (en activant le vecteur ascendant) comme la remontée (en activant le vecteur descendant). Ce qui fait que son axe gravitaire se déplace vers l'arrière, déplaçant donc le centre d'équilibre, le bassin réagit à ce déséquilibre avec un mouvement en antéversion, et pour compenser ses muscles phasiques des cuisses s'activent fortement, puisqu'elle n'a pas le soutien de sa musculature profonde. (C3AE5-17-140217)

Puis, lors de cet exercice de sensibilisation préalable à la proposition des « demi-pliés » à la barre, j'ai proposé à toutes les élèves de faire quelques « demi-pliés » en parallèle en plaçant le sac à graines sur la tête. Avec ce poids sur la tête, on ressent mieux la force de la pesanteur vers le sol, ce qui active une force de réaction vers le haut. En les regardant,

J'ai vu l'effet de l'engagement de la musculature profonde et un auto-grandissement notable chez toutes. L'espace aux articulations des hanches était visible, une aisance est apparue dans le mouvement aussi, et en conséquence, les bras semblaient prendre leur envol plus facilement. (NTC2-070217)

Un autre exemple montre que lorsque Vera, qui est de profil à la barre, place sa jambe droite afin de construire sa posture de départ : « Je vois ses orteils du pied droit crispés, la pointe de son pied tournant vers l'extérieur tandis que la face de son genou semble ne pas suivre la direction du pied, le bassin est légèrement en antéversion » (C5AE1-5-280217), je m'appuie sur l'anatomie fonctionnelle. Puis, quand « [...] je

remarque qu'elles ont un peu de mal avec la coordination, notamment avec le mouvement spiralé que je propose avec les bras [...] » (NTC1-310117) ou lorsque j'identifie qu'« Irina, qui a un entraînement de hip-hop, a beaucoup de mal avec ces coordinations motrices » (NTC1-310117), je m'appuie sur la physiologie.

Le deuxième cadre de référence a trait à la dimension esthétique qui, dans cette classe technique de danse proposée, s'appuie essentiellement sur l'esthétique de la danse classique et à certains moments, sur celle de la danse moderne⁷³. De cette façon, en parallèle avec le premier cadre de référence, mon regard reconnaît « [...] que le travail particulier qui distingue l'entraînement de la technique du ballet n'est pas très profond chez personne » (C1AE3-12-310117), et ce, en me référant au fait que je m'attendais « [...] à voir l'alignement vertical de la colonne vertébrale plus défini, plus actif [...] » (C1AE3-12-310117).

D'autre part, l'observation pédagogique consiste également à sélectionner la modalité d'intervention la plus appropriée. En guise d'exemple, je reprends encore l'interaction avec Leïla et Rachelle où elles m'interpellent pour que je vérifie ce qui empêche de faire l'étirement de la jambe droite de Leïla, tout en la décrivant de façon plus détaillée jusqu'au moment où je choisis comment je vais intervenir :

Premièrement, en mobilisant l'*observation pédagogique*⁷⁴ j'ai identifié les indices concernant l'interaction entre Leïla et Rachelle. Je me suis assise à côté de Leïla, à

⁷³ Comme expliqué dans le chapitre problématique, ma classe technique est hybride, se nourrissant de mon bagage de mouvements incorporés au fil des années.

⁷⁴ L'italique est utilisé ici pour mettre l'accent sur toutes les activités que j'ai mobilisées.

l'endroit où l'*inférence pédagogique* m'a fait supposer que j'aurais la meilleure perspective me permettant de mieux saisir l'information de façon multisensorielle : « C'est la jambe droite qui est concernée, donc je m'assois du côté droit et au niveau de sa tête pour mieux l'écouter et parce que c'est le meilleur emplacement pour pouvoir voir ce que Rachelle fait et ce que Leïla fait » (C2AE2-4-070217). Ainsi, en l'observant, j'écoute Leïla qui dit : « [...] quand je le fais avec Rachelle, en fait, je sens une tension, une crispation du haut du corps et, du coup, de ma jambe avec ma hanche qui se lève [...] » (EDELēi-130A-100317). Dans l'immédiat, j'ai identifié son inquiétude, ce qui m'a mise en alerte. C'est alors que j'ai engagé la *rétention pédagogique* afin de prendre le temps de valider la toute première *inférence pédagogique*, puisque « D'abord, je crois que c'est parce qu'elle s'est désalignée en levant la tête pour m'appeler » (C2AE2-7.1-070217). Or, avec l'*observation pédagogique* toujours active, je continuais de repérer d'autres indices des deux élèves concernées, à la fois que ma mémoire kinesthésique s'activait, puisqu'« [...] au moment où je la regarde, je me sens un peu croche » (C2AE2-7-070217). J'ai incorporé la sensation de Leïla juste en regardant ce qu'elles me montraient et qui ne marchait pas. L'*inférence pédagogique* me fait émettre une autre hypothèse en m'appuyant sur mon ressenti, mais bien que j'étais presque certaine que mon ressenti avait la réponse, j'ai quand même décidé d'en être sûre en repassant et en éliminant les autres explications possibles du blocage. C'est alors que l'*inférence pédagogique* a suggéré que la meilleure chose pour ce moment était de ne pas intervenir avec la parole, mais plutôt avec un toucher haptique, alors

[...] je palpe subtilement autour de l'articulation de la hanche pour identifier exactement où est-ce que je vais placer ma main. D'abord, je pose délicatement mon pouce par-dessus son articulation coxo-fémorale, pour ensuite placer mes quatre doigts entourant la forme de sa cuisse. Une fois que j'ai senti que je suis au bon endroit, je fais une très légère pression vers l'extérieur et vers le bas, comme faisant un mouvement circulaire ou spiralé. (C2AE2-20.2-070217)

Tout au long de cette interaction, la communication avec Leïla et Rachelle a été non-verbale, pourtant l'intervention a eu un effet positif comme Leïla elle-même le décrit :

[...] je ressens une détente, en fait. Je ressens, en fait [...] quand elle me touche en m'expliquant, même si je ne me souviens pas des mots, je sais qu'elle a associé son toucher aux mots, hem... je sens que ma hanche s'ouvre, il y a une ouverture entre mon fémur et ma hanche et je sens une détente, cela veut dire que mon haut du corps est pas en tension pour dire : Ohhh là! Attention, il y a un truc qui se passe et en protection quoi! Là, je le sens détendu. (EDELeï-136A1-100317)

Bien que Leïla n'ait pas de souvenir certain si j'ai vraiment parlé ou pas, elle dit qu'« elle prend ce que je dis ». Elle a donc construit le sens de ce que j'essayais de lui transmettre kinesthésiquement, en orientant son attention vers ses sensations proprioceptives :

Ouais, c'est là où je me dis, je sais qu'elle a pas parlé, mais je suis plus focalisée sur ... [pause] même si, en fait, je prends ce qu'elle dit, mais j'ai pas de souvenir précis de ce qu'elle dit... [pause]. Je ne sais pas si elle me redit ce qu'on avait dit... [pause]. Je suis plus concentrée sur comment ma hanche réagit par rapport au geste qu'elle fait ». (EDELeï-132A1-100317)

En fin de compte, ce qui importe c'est qu'en étant très attentive à sa proprioception, Leïla a pu incorporer la sensation de cet ajustement interne, lui faisant comprendre ce qui avait été fait pour débloquer l'articulation de sa hanche. Sans utiliser l'expression verbale, mon toucher haptique lui a fait ressentir le micromouvement intérieur qu'elle n'avait pas actionné.

D'autre part, l'observation pédagogique suppose aussi une vérification par le toucher, par la vision ou par le sens kinesthésique des indices que je perçois. En prenant toujours comme exemple cette même interaction avec Leïla et Rachelle, au moment

où je décide d'intervenir avec le toucher haptique sur la hanche de Leïla, c'est par mon sens du toucher que j'ai validé mon inférence sur le non-alignement du bassin :

Quand je trouve le bon endroit, je le sais immédiatement, car littéralement j'éprouve la sensation d'une porte qui s'ouvre, comme d'un verrou qui vient de céder et je sens aussi que tout autour de l'articulation, il y a un relâchement soudain. Plus précisément, je perçois que le corps au complet de Leïla se relâche. (C2AE2-22-070217)

De son côté, Leïla éprouve ce moment de cette façon : « Du coup, ma hanche se place bien, dans le sens, j'arrive mieux à faire l'exercice et avec plus de souplesse, sans tension » (EDELeï-134A1-100317). En ajoutant qu'elle sait que sa hanche est bien placée : « Parce que mon corps se détend et se sent fluide, simple, en fait, c'est léger » (EDELeï-152A-100317).

Lors d'une autre intervention réalisée auprès d'Aline, je constate qu'effectivement je reçois l'information « au travers de la pulpe de mes doigts, je sens que mon soutien du talon n'est plus nécessaire, puisque je ressens qu'elle a créé sa dynamique intérieure » (C4AE4-22.1-210217).

Pour conclure, nous avons vu que l'observation pédagogique sélectionne les indices par un balayage du regard en mode de repérage. Mais aussi, qu'elle mobilise le sens auditif et le sens du toucher, selon les circonstances. Ainsi, de ce fait cette activité perceptive est multisensorielle, elle représente en soi un langage sensoriel assez méticuleux qu'on apprend à lire au fil des années. Un langage qui s'enrichit de cours en cours par une mise en relation de mon expérience artistique avec mes connaissances théoriques sur la dimension fonctionnelle du mouvement dansé.

Avant de poursuivre avec la description des deux phénomènes qui spécifient les fonctions de l'observation pédagogique, il me semble essentiel d'aborder le phénomène neurobiologique déclenché de manière inconsciente chez tout observateur

regardant une personne bouger, tel que révélé par les recherches sur les neurones miroirs⁷⁵.

4.3.2.1 Résonance empathique kinesthésique

Le phénomène de **résonance empathique kinesthésique** fait référence d'une part à la dimension biologique de la simulation⁷⁶ par l'enseignante de danse du mouvement ou comportement observé chez l'élève. D'autre part, ce phénomène implique aussi la prise en compte empathique de la disposition psychologique de l'élève. Ceci voulant dire que je perçois des sensations éprouvées par l'élève/s et je simule intérieurement son mouvement sans que je le réalise physiquement moi-même, tout en ayant une ouverture empathique à sa subjectivité. C'est comme si littéralement j'avais la capacité, en la regardant faire, de me mettre à la place de l'élève, de ressentir ses sensations kinesthésiques et de comprendre son mouvement. De cette manière, la résonance empathique kinesthésique montre la particularité d'associer invariablement le « **voir** » le « **ressentir** » et le « **faire** »⁷⁷ en créant une sorte de lien sensori-moteur entre l'observateur et l'observé. L'activation de ce phénomène a pour conséquence inéluctable que ma prise d'information se réalise également par mon sens kinesthésique, comme lors de l'étape de l'éveil somatique :

Je leur propose de porter attention à la respiration, à l'inspire et à l'expire, comme une manière directe de connecter avec la vie intérieure. L'effet de

⁷⁵ Rizzolatti, G., et Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob

⁷⁶ Fait référence au phénomène de « simulation incorporée ». Traduction libre du concept de Gallese, V. (2006): *Embodied simulation : from mirror neuron systems to interpersonal relations*. Paper presented at the Novartis Foundation Symposium 278, Wiley, Chichester.

⁷⁷ Les caractères gras sont pour souligner le lien indissociable entre ces trois actes.

la respiration consciente se perçoit très rapidement, je vois et je ressens comment chacune à son rythme commence à relâcher des tensions. (NTC1-310117)

De surcroît, cette prise d'information kinesthésique a un effet de contagion sur moi, car je vois et je ressens le relâchement des tensions de chacune de mes élèves, tout en m'imprégnant moi-même de la sensation de détente qu'elles éprouvent, telle que je la décris dans mes observations où « [...] je constate qu'en les regardant et en les invitant à la respiration consciente, je me détends, je profite (alors) pour relâcher vers le sol quelques tensions » (NTC1-310117). Mais parfois, c'est la sensation d'hypertonie qui me « touche » quand « [...] cette tension observée semble toucher mon corps en me produisant un état d'inconfort et de rejet. Cependant, je suis claire que mon rejet est plutôt vers l'état hypertonique en soi, et non pas envers l'élève » (C2AE2-9-070217).

Cependant, bien que mon activité d'observation apparaisse comme un acte intentionnel, puisque c'est moi-même qui semble choisir où est-ce que je pose mon attention, la captation d'informations psycho-sensorielles que j'éprouve semble être vécue à mon insu, qu'il s'agisse de sensations agréables :

Aline a très bien ressenti sa jambe d'appui, qui était vivante dans sa spirale intérieure [...] en conséquent sa jambe de travail était sans poids. Son demi-plié sur une jambe était souple, élastique, aligné. Je remarque que cela me produit une résonance de bien-être dans mon corps lorsque je vois cet état d'harmonie corporelle. De façon immédiate, cela m'a donné une légèreté corporelle, ainsi que mentale [...]. (NTC4-210217)

Ou qu'il s'agisse de sensations inattendues :

[...] c'est d'abord la sensation de tension, d'hypertonie, de crispation qui me frappe. Je dis littéralement qu'elle me frappe puisque je ressens comme si en regardant l'élève je devenais aussi « dure » qu'elle. Ce ressenti de raideur se répand en moi d'une façon générale comme si d'un

seul coup toute la mobilité de mon corps s'était congelée, puis en même temps, j'ai l'impression d'avoir été repoussée vers l'arrière. Pourtant je sais que je ne me suis pas déplacée dans l'espace, or, la sensation de recul est bien là. (C5AE1-8-280217)

Ainsi, d'après mes données relevées, la résonance empathique se produit spontanément. L'intersensorialité se produit systématiquement dans l'interaction, puisque c'est clair que je ne peux m'empêcher de ressentir pendant que j'observe en notant que « Lorsque je l'observais j'éprouvais une sensation de raideur qui m'envahissait, cela provenait de l'observation de ses jambes » (NTC3-140217). Mais aussi, quand

Je l'ai regardée faire [le mouvement de la jambe] et en effet, elle est très limitée par cette forte contraction musculaire. Je comprends immédiatement qu'elle doit accéder au mouvement par une autre voie. Je vois que sa coordination musculaire habituelle est ancrée dans l'action volontaire, mais j'ai aussi éprouvé une sensation kinesthésique, j'ai ressenti dans mon corps sa tension musculaire. J'ai senti aussi sa détresse et son besoin de trouver une solution. (NTC3-140217)

À la lumière de ces données analysées, cela met en évidence qu'effectivement la résonance empathique kinesthésique produit une simulation de l'expérience kinesthésique de l'élève dans mon corps. Ceci représente un véritable atout pour moi en tant qu'enseignante, car en faisant confiance à ce phénomène spontané, je peux m'en servir comme un dispositif didactique. Je suis alors en mesure de saisir les différentes qualités dynamiques du mouvement de chacune des élèves par le moyen de mon propre corps. De cette façon, en regardant les élèves une à une, je suis capable de distinguer les différents états toniques par le niveau d'intensité avec lequel cela résonne dans mon corps, « Je les vois et [je] les ressens plus relâchées, sauf Vera qui semble encore un peu tendue » (NTC1-310117).

Par ailleurs, je prends conscience que mon histoire expérientielle constitue une condition essentielle de la résonance empathique kinesthésique, sinon de quelle

manière pourrais-je reconnaître ces sensations que je ressens, tel que je le décris dans l'extrait d'autoexplicitation suivant, où j'incorpore d'abord la sensation : « À ce moment précis, avec Leïla, je ne vois pas tellement d'indices extérieurs et évidents qui indiquent qu'elle est mal placée, mais je sens sur moi quelle est la sensation qui la dérange » (AE2C2-8.1-070217). Ce qui active spontanément ma mémoire kinesthésique :

[...] Je ressens comme une sorte d'entrave qui empêche le mouvement de flexion de la hanche. C'est une sensation qui m'est assez familière. Je la reconnais, parce qu'au cours de ma formation et de mes années de pratique, je l'ai ressentie des milliers de fois. (AE2C2-10-070217)

Par la suite, j'interviens en conséquence⁷⁸ :

[...] en me laissant guider par mon ressenti au niveau de l'articulation, je palpe subtilement autour de l'articulation de la hanche pour identifier exactement où est-ce que je vais placer ma main. D'abord, je pose délicatement mon pouce par-dessus son articulation coxo-fémorale, pour ensuite placer mes quatre doigts entourant la forme de sa cuisse. Une fois que j'ai senti que je suis au bon endroit, je fais une très légère pression vers l'extérieur et vers le bas, comme faisant un mouvement circulaire ou spiralé. (AE2C2-20.2-070217)

C'est grâce aux données relevées par l'autoexplicitation qu'un ordre chronologique est apparu dans la manière dont j'organise la captation d'informations psychosensorielles, ce qui n'est pas apparu de façon évidente dans les notes de terrain. Je ressens d'abord la sensation kinesthésique de l'élève sur moi-même, puis, j'identifie la sensation captée en la reconnaissant parmi mon bagage de sensations récoltées

⁷⁸ Bien que cette citation ait déjà été utilisée pour expliquer mon intervention avec le toucher haptique (p. 153), je la reprends ici pour illustrer un autre aspect de ce même moment. En l'occurrence, elle illustre le fait que je me laisse guider par la résonance empathique kinesthésique.

dans mon histoire de vie en tant qu'élève, interprète et enseignante de danse pour ensuite produire l'action en conséquence.

La chronologie des trois étapes montrées ci-dessus n'a pas eu une durée évidente qui peut se percevoir à vue d'œil comme l'observation de la captation vidéo a pu le confirmer :

Sur la captation vidéo aucun indice visible ne sépare les différents moments cognitifs qui ont eu lieu dans cette interaction. Sauf, évidemment, quand Citlali décide d'intervenir et que nous voyons son action quand sa main se pose sur la hanche de Leïla. (ObsVC2-070217)

D'autre part, lors des interactions en classe de danse, il peut arriver parfois que certains moments me paraissent moins observables que d'autres, c'est alors que je me fie davantage à ce que j'ai ressenti qu'à ce que je ne suis pas sûre d'avoir observé visuellement : « Je les perçois très réceptives au suivi. Quelques-unes ont vraiment du plaisir, cela se voit, mais je pense bien que je le ressens plutôt que de le voir » (NTC1-310117). Ainsi, « Je les regarde faire une par une. Mais plutôt que de voir, je perçois kinesthésiquement leur mouvement, c'est ce [la perception kinesthésique] qui m'indique si elles ont capté ou non la sensation à explorer » (NTC4-210217).

Il m'arrive assez souvent que la résonance empathique kinesthésique se révèle utile dans certaines situations pédagogiques, car elle peut me suggérer la nécessité de modifier la durée d'une explication comme, par exemple, lorsque je sens que l'attention des élèves commence à se disperser : « J'ai décidé d'aller à la barre, car j'ai eu l'impression qu'elles allaient se distraire par la quantité d'information qui semblait trop pour elles. Mon impression venait de certains regards qui semblaient n'être plus présents » (NTC1-310117). Cet extrait-ci montre très clairement qu'autant ma prise d'information visuelle que kinesthésique ont engagé l'inférence pédagogique qui a influencé ma prise de décision de passer à autre chose.

L'explication subjective que j'ai donnée aux indices perçus s'appuyaient sur ma perception.

Finalement, comme cité plus haut, la résonance empathique kinesthésique, qui m'informe constamment sur les modulations toniques de l'élève en me permettant de capter les états de corps reliés à toutes sortes d'états d'âme, représente également la possibilité de capter la préférence des élèves sur leur manière de recevoir mes propositions. Cet extrait montre comment lors du 5^{ème} cours, j'ai eu l'occasion de valider une première impression que j'avais ressentie de Chloé :

Pendant que j'explique et que Chloé démontre, je perçois une petite gêne de sa part. Cela me confirme ce que j'avais ressenti au fil des cours : Chloé aime rester à distance, elle est très attentive et aime avoir son espace à elle pour explorer. Ce que j'ai respecté tout le long des cours. [Dans ce 5^{ème} cours] Je lui ai demandé de m'assister, mais elle n'est pas confortable d'être mise au centre de l'attention. Elle a quand même très bien compris et incorporé cette sensation du bassin qui s'ajuste au lever et à la descente de la jambe. (NTC5-280217)

Sans doute, lors de ce 5^{ème} cours, mon intention de proposer à Chloé d'être la démonstratrice répondait à ma volonté de donner l'opportunité à chaque élève de démontrer pendant que j'explique. Elle ne s'est pas basée sur ce que la résonance empathique kinesthésique m'avait suggéré, mais plutôt sur un raisonnement de logique pédagogique. Mais après tout, cela m'a permis en tant qu'enseignante et chercheuse de valider ce ressenti du premier cours. Le commentaire suivant, issu de l'entretien d'explicitation de Chloé, appuie ce dont la résonance empathique kinesthésique m'avait effectivement informée :

[...] En fait, elle est toujours loin. C'est pas ça, c'est que j'aime ça en fait! Je me sens complètement connectée à elle, mais elle reste loin. Et je sens que lorsqu'elle s'approche, je sais que, ça peut me donner un peu de nervosité (elle rit). C'est pas terrible, mais j'ai une confiance absolue en Citlali, c'est un automatisme personnel, mais je me sens bien et je me

sens l'opportunité de tester toutes les belles notions qu'elle introduit comme ça par des mots, des pensées autour d'un geste codifié toujours [...]. (EDEChl-160A-020517)

En résumé, l'observation pédagogique et la résonance empathique kinesthésique permettent de recueillir l'information que je perçois par le sens de la vision, le sens de l'ouïe et par le sens kinesthésique. Je note également que l'inférence pédagogique qui se manifeste dans la communication pédagogique se maintient aussi présente lors de l'observation pédagogique, tantôt globale, tantôt focalisée.

4.3.2.2 Observation globale

L'**observation globale** désigne l'activité perceptive qui consiste à élargir le champ de vision de l'enseignante de danse à la globalité de l'environnement spatial, affectif ou cognitif de l'interaction en cours, dans le but de se situer et de se positionner pour adapter l'intervention aux besoins d'apprentissage de l'élève. Cette mobilisation de l'attention ouverte consiste essentiellement à préparer l'interaction en prenant en considération les conditions particulières qui se présentent à l'instant même, comme lors du jour où ma réalité corporelle ne me permettait pas de me déplacer aussi rapidement que je le fais d'habitude :

Mes six élèves étaient dans la salle. La salle m'apparaissait soudainement très grande pour seulement six élèves. En général j'aime les grandes salles pour enseigner, mais cette fois-ci, je sentais que ma vitesse de déplacement était différente à cause de [la blessure de] mon genou. (NTC1-310117)

À cette occasion-ci, l'observation globale m'a permis de relier plusieurs éléments de l'interaction : amplitude de la salle, nombre d'élèves, outre ma condition corporelle. La mise en relation des trois éléments m'a fait prendre conscience de ce que je n'avais pas perçu avant que les élèves arrivent, l'étendue des surfaces est vécue différemment quand le corps n'est pas à son niveau optimal. J'ai alors inféré qu'il

était préférable d'éviter les distances. Ce qui m'a mené à garder à l'esprit cette observation afin de me situer adéquatement dans l'environnement spatial, du moins, c'est ce que j'ai fait pour les besoins de la première étape de l'éveil somatique.

De cette manière, l'observation globale nécessite l'activation de mon regard périphérique qui, telle la lumière en rotation d'un phare, passe en revue de façon élargie la situation d'enseignement/apprentissage afin de déterminer ce qui pourrait demander une adaptation, comme à cette occasion de l'étape de l'éveil somatique lorsque les élèves effectuaient leur exploration les yeux fermés et que j'étais en train de les guider. J'ai alors mobilisé mon attention ouverte pour m'assurer qu'elles recevaient effectivement mes indications :

Les élèves forment un cercle, elles sont allongées au sol, Citlali marche continuellement pendant l'exercice, allant d'une élève à l'autre comme si elle confirmait qu'elles la suivent et l'entendent bien, étant donné qu'elles ont les yeux fermés [...]. (ObsVC1-310117)

Encore une fois, l'activité d'observation globale préalable m'a permis de mettre en relation les éléments de cet instant; les élèves allongées au sol, leur sens visuel non activé, la distance entre elles et ma position spatiale. Le tout m'a fait inférer que les élèves se trouvant plus éloignées de moi pourraient ne pas m'entendre. Alors, en prévision de cette éventualité, j'ai adapté ma communication en choisissant de me déplacer continuellement tout en m'assurant qu'elles m'entendaient bien. À cet égard, dans mes notes de terrain j'ai noté que : « Je confirme qu'elles me suivent, car je les vois faire les actions que je propose » (NTC1-310117).

Cependant, bien que le regard périphérique puisse englober toute la salle, si l'interaction est centrée uniquement sur deux élèves, il se réduit par rapport à l'échelle de l'interaction, comme lors de ce moment des étirements se faisant avec une partenaire où « [...] à tout moment, je reste attentive à ce qui se produit comme

réaction de la part de Leïla, ainsi que de Rachelle » (C2AE2-070217). Au cours de cette interaction, elles m'avaient demandé de les observer pour leur dire qu'est-ce qui ne marchait pas dans l'étirement avec Leïla, car au lieu d'être aisé et agréable, la jambe de Leïla bloquait. J'étais assise à côté de Leïla tandis que Rachelle faisait des ajustements. Je mobilisais alors l'observation globale afin de pouvoir relier le mouvement de Rachelle avec l'effet que cela pouvait avoir sur Leïla, pour ainsi déterminer si une intervention de ma part devait ou non avoir lieu.

Ainsi, l'observation globale implique de sélectionner des informations pertinentes à l'intention pédagogique avec une vision d'ensemble, comme lors de la première étape qui consiste à faire marcher les élèves pour qu'elles puissent observer leur condition corporelle initiale et pour que moi-même, je puisse faire un constat de leur organisation corporelle, me donnant un référent de départ afin d'adapter mes observations aux propositions suivantes.

Les élèves se déplacent en marchant dans la salle en suivant un parcours aléatoire. Le temps d'une minute on entend seulement le son des pas pendant que Citlali les observe⁷⁹ en silence. Ensuite, elle leur propose d'aller vers le centre de la salle pour faire un cercle pour ainsi communiquer verbalement la prochaine proposition. (ObsVC4-210217)

On observe dans cet extrait vidéo que d'après les intentions visées, j'observais l'ensemble du groupe lorsque « je les ai fait marcher avant le cours pour qu'elles observent leur état de corps » (NTC4-210217). Au cours de cette minute de silence la rétention pédagogique a été engagée, tout comme l'inférence pédagogique, puisque celle-ci se manifeste lorsque j'observe le mouvement de l'élève/s. Cette minute m'a

⁷⁹ Lors de l'enregistrement de cette vidéo, je me suis placée à côté de la caméra, mon regard a donc le point de vue de la caméra.

permis de sélectionner l'information dont j'avais besoin pour mon intention qui consistait à recueillir des référents de base sur leur organisation corporelle de ce jour.

En peu de mots, l'observation globale consiste à effectuer une prise d'information de l'entièreté de la situation observée où l'enseignante de danse sélectionne les éléments pertinents au bon déroulement de l'intention pédagogique visée. Mais, aussitôt qu'un indice est repéré, éveillant le besoin d'aller chercher le détail, ceci implique une mobilisation de l'attention orientée de l'enseignante. Ce qui m'amène à exposer le deuxième phénomène d'observation focalisée lequel par sa fonction particulière, raffine l'activité d'observation.

4.3.2.3 Observation focalisée

L'**observation focalisée** peut se définir comme l'activité au cours de laquelle l'enseignante de danse focalise son observation afin de porter son attention sur une élève en particulier ou sur une partie déterminée de son corps. Elle est donc complémentaire à l'observation globale où la mobilisation de l'attention est plus vaste puisqu'une de ses caractéristiques consiste à repérer des indices :

Mon regard fait un balayage généralisé sur tout le corps de Vera pour repérer s'il y a des indices révélateurs dans la manière dont elle commence à se placer. Je repère de façon globale plusieurs éléments qui sont indicateurs d'une organisation dysfonctionnelle. (C5AE1-310117)

En revanche, l'observation focalisée a pour fonction de mobiliser mon attention de façon plus précise. C'est alors que j'oriente mon regard vers la ou les parties du corps de l'élève qui, selon mon intention pédagogique, méritent une attention particulière. Après avoir repéré l'ensemble en attention ouverte, j'ai ensuite orienté mon regard directement vers le côté par où elle devait commencer à construire son mouvement :

Je concentre mon regard sur son côté droit, celui par lequel elle commence son action, puisque la proposition consiste à placer le corps par étapes successives. D'abord la jambe droite pour ensuite placer la jambe gauche à côté, afin de construire la première position [posture de départ du demi-plié]. (C5AE1-4-280117)

L'observation focalisée suppose un rapprochement vers l'élève qui attire mon attention afin que je puisse recueillir davantage de détails sur son mouvement ou son comportement. Ceci apparaît également lorsque l'élève m'interpelle pour que j'observe qu'est-ce qui ne va pas dans sa hanche lors de l'exercice d'étirements à deux. Tout « en écoutant attentivement tout ce que Leïla dit, je continue à me rapprocher d'elle jusqu'à m'asseoir par terre juste à côté d'elle. Je me souviens que je souriais en l'écoutant » (C2AE2-3-070217). Ensuite, quand je constate que « C'est la jambe droite qui est concernée, [...], je m'assois du côté droit et au niveau de sa tête pour mieux l'écouter et parce que c'est le meilleur emplacement pour pouvoir voir ce que Rachelle fait et ce que Leïla fait » (C2AE2-4-070217). De cette manière, pendant que je l'écoutais me décrire son problème, moi-même je recueillais des indices sur la situation, j'inférais par le ton inquiet de sa voix qu'elle avait besoin d'un sourire afin d'être soulagée dans son inquiétude.

Sachant déjà qu'en observant l'élève/s, l'inférence pédagogique est engagée, l'observation focalisée, qui implique la quête du détail, aide à consolider ou à invalider les inférences qui émergent lorsque j'observe l'élève/s. Ainsi, pour valider l'hypothèse émise, parfois il me faut revoir le mouvement en orientant mon regard dans la perspective suggérée par l'inférence, donc quand « Je la laisse remonter encore une fois sa jambe vers le plafond [...] » (C4AE4-19-210217), je revois le mouvement dans cette optique, où je peux alors valider ou invalider mon inférence. Dans l'interaction de Rachelle et Leïla, suite au premier repérage d'indices, cela m'invite à vérifier plus précisément donc « [...] la première chose que je regarde c'est sa position allongée, je vérifie si elle est bien alignée dans son axe tête/pieds et par

rapport à celui-ci, je regarde ses axes horizontaux ceinture scapulaire et ceinture pelvienne » (C2AE2-6.1-070217).

Somme toute, la communication pédagogique établit et maintient la relation avec l'élève, l'observation pédagogique perçoit et identifie l'information nécessaire à l'intention pédagogique ciblée. Reste donc la troisième des activités principales qui est celle qui détermine le critère de sélection de tout ce qui est perçu.

4.3.3 Évaluation pédagogique : Troisième activité principale

L'évaluation pédagogique peut se définir comme l'activité de l'enseignante de danse qui consiste à constater l'écart entre le mouvement ou la posture observé/e chez l'élève et les indices observables ou ressentis ainsi que ses cadres de référence théoriques et expérientiels. Elle se manifeste par une volonté d'assurer la progression des élèves dans leurs apprentissages techniques, ce qui suscite le besoin de faire des estimations de manière systématique au fur et à mesure que les informations sont perçues. De cette manière, cette activité s'intègre aux activités d'observation et de communication, lorsque simultanément, je fais une estimation de l'état de corps de l'élève, pendant que je la guide. Ce qui veut dire que tout au long du cours, j'évalue tous les indices que je perçois, comme ceux-ci :

J'ai vu l'effet de l'engagement de la musculature profonde et un auto-grandissement notable chez toutes. L'espace aux articulations des hanches était visible, une aisance est apparue dans le mouvement aussi, et en conséquence, les bras semblaient prendre leur envol plus facilement. (NTC2-070217)

Par moments, les indices sont plus clairement perçus par mon sens visuel qui les identifie et évalue : « Sa posture est très affaissée, presque tassée, ce qui la bloque significativement dans ses mouvements » (NTC1-310117). À d'autres moments, c'est mon sens kinesthésique qui m'aide à confirmer la justesse de ce que j'ai vu : « [...]

Visuellement la jambe semble affaiblie et cela me produit une sensation d'incohérence en moi » (C4AE4-15-210217). En contraste, il y a aussi des beaux moments comme celui-ci où l'évaluation pédagogique détermine que :

Aline a très bien ressenti sa jambe d'appui, qui était vivante dans sa spirale intérieure [...] en conséquent sa jambe de travail était sans poids. Son demi-plié sur une jambe était souple, élastique, aligné. Je remarque que cela me produit une résonance de bien-être dans mon corps lorsque je vois cet état d'harmonie corporelle. De façon immédiate, cela m'a donné une légèreté corporelle, ainsi que mentale [...]. (NTC4-210217)

L'évaluation pédagogique agit comme une activité de supervision continue lors d'une intervention. Par exemple, les élèves étaient allongées au sol lorsque je m'approche de Rachelle qui à l'aide d'un ballon, placé sous sa hanche droite, explore le mouvement de montée et de descente de sa jambe. J'estime que son mouvement va bien, si bien que j'infère qu'elle pourrait soutenir une personne au bout de sa jambe :

[...] je remarque qu'elle a très bien énergisé sa jambe droite, je vois le poids de son bassin l'aidant à repousser vers le plafond son talon. Son pied droit est en flexion dorsale et par la puissance qui s'en dégage cela donne l'impression que sa jambe aurait la force pour soutenir une personne dessus ». (C4AE4-27.6-210217)

Or, l'évaluation pédagogique étant engagée à tout moment « [...] je vois aussitôt que lorsqu'elle commence à descendre sa jambe, son dos indique qu'il va se creuser au niveau de ses lombaires » (C4AE4-27.8-210217). À ce moment-là, je suspends l'intervention en engageant la rétention pédagogique : « [...] je lui dis de suspendre son mouvement afin que je puisse replacer le ballon » (C4AE4-27.9-210217). Je replace alors le ballon correctement et « Cette fois-ci, je vois sa jambe descendre connectée avec son dos. Ce qui la fait paraître très longue, effilée et puissante mais à la fois malléable et libre de tension » (C4AE4-30-210217).

L'évaluation pédagogique permet également de valider s'il y a eu une progression d'un cours à l'autre : « Nous avons fait les « demi-pliés » à la barre. Il semblerait que cela va mieux. J'ai remarqué un léger changement, cependant elles perdent encore la sensation d'orientation de la tête vers le haut » (NTC3-140217) ou lorsque « J'ai observé qu'en général les dos semblaient plus souples par rapport à la semaine antérieure [...] » (NTC2- 070217).

Cette activité me permet de valider une progression ou pas dans le mouvement ou la posture de l'élève comme « Lorsque qu'elle [Aline] descend sa jambe vers l'horizontale, je vois son mouvement se faire dans une amplitude différente, il est moins dense, moins musculaire, moins volontaire, je crois, mais à la fois plus inondé de puissance, de présence! » (C4AE4-24.1-210217).

Quand l'évaluation pédagogique est engagée, elle est systématiquement soutenue par la mise en relation que je fais de mon expérience artistique avec mes connaissances théoriques sur la dimension fonctionnelle du mouvement dansé, que ce soit l'anatomie, la physiologie ou la biomécanique :

D'après l'anatomie fonctionnelle, ainsi que par mon expérience de danseuse, je sais que les orteils crispés indiquent que la ligne gravitaire n'est pas alignée de façon optimale, que le poids du corps n'a pas été réparti sur toute la base d'appui du pied, le genou montre qu'il n'y a pas eu de rotation externe de la hanche, ce qui signifie que l'abduction du pied verrouille l'articulation de la cheville et le bassin en antéversion bloque la mobilité de l'articulation coxo-fémorale dans la hanche. (C5AE1-6-280217)

De la même manière, je m'appuie sur les critères d'un style esthétique déterminé en remarquant : « [...] que le travail particulier qui distingue l'entraînement de la technique du ballet n'est pas très profond chez personne » (C1AE3-11.2-310117).

L'évaluation pédagogique sert également à la validation ou à l'invalidation de l'hypothèse émergée lors de l'observation. Dans cette intervention auprès de Leïla et de Rachelle qui m'avaient interpellée pour les assister, mon hypothèse s'est avérée incorrecte quand : « D'abord je crois que c'est parce qu'elle s'est désalignée en levant la tête pour m'appeler, ce qui me fait faire le geste de replacer sa tête au centre. Je replace doucement sa tête, mais ce ressenti d'être croche est encore là » (C2AE2-7.1-070217).

Selon ce qui précède, il peut sembler qu'une fois que l'évaluation pédagogique a été engagée, cela paraîtrait assez simple de dire que l'enseignante intervient en conséquence, soit en validant ses hypothèses ou en les invalidant. Or, cela ne se passe pas toujours ainsi. Qu'en est-il des moments où cela se complique un peu plus?

4.3.3.1 Défi pédagogique

Certainement, il y a des moments où le phénomène du **défi pédagogique** se manifeste. Il réfère au moment où une contrainte apparaît dans la situation d'enseignement/apprentissage, mettant au défi les compétences pédagogiques et didactiques de l'enseignante de danse. Par exemple, lors du premier cours, j'ai eu recours à mes compétences attentionnelles pour résoudre une situation d'enseignement/apprentissage. Mes six élèves étaient assises au sol à l'étape 4 : « j'ai essayé d'expliquer la notion de rotation externe de la hanche, ce qui est l'équivalent de la notion d'en dehors dans la technique du ballet, tout en essayant de leur faire ressentir le flux de la spirale intérieure » (NTC1-310117). J'expliquais pendant qu'elles exploraient leur mouvement, mais je notais que « certains regards [...] semblaient moins présents » (NTC1-310117). J'ai alors inféré que la notion était trop complexe pour elles. Je les ai donc invitées à s'allonger sur le dos pour voir si cela avait plus de sens pour elles, tout en continuant à expliquer. Mais non, « quelque chose me dit que je dois passer à autre chose [...], qu'elles vont commencer à se

distraire par l'excès d'information » (NTC1-310117). J'ai alors décidé de changer la dynamique et d'aller sur quelque chose de plus direct et concret pour elles : Debout, face à la barre, pour expérimenter l'activation de la force contraire par le ressenti du poids en utilisant le sac à graines sur la tête. Ce moment-ci a représenté pour moi une sorte de confrontation entre la réalité souhaitée et la réalité concrète où je me suis retrouvée momentanément prise entre les deux. Le défi pédagogique consistait à équilibrer une situation dans laquelle les élèves n'étaient pas suffisamment familières avec ce que je tentais de leur proposer, puisqu'il s'agissait de notre premier cours ensemble.

Percevoir une élève en difficulté fait partie de l'activité enseignante, mais parfois la situation particulière d'une élève représente en soi un défi pédagogique. Lors du troisième cours, une de mes élèves qui « [...] a une musculature hypertonique [...] veut savoir comment lever la jambe sans contracter son quadriceps à l'excès comme [...] elle fait d'habitude. Je l'ai regardée faire et, en effet, elle est très limitée par cette forte contraction musculaire » (NTC3-140217) qu'elle engage excessivement à chaque fois qu'elle lève la jambe. Ainsi, « Je comprends que son problème est grand et que pour l'aider il faudrait prendre du temps pour la guider individuellement » (NTC3-140217). Le défi pédagogique consistait à trouver comment l'aider tout en sachant que je suis en situation de groupe et que je n'ai que deux minutes pour le faire : « Je lui réponds d'essayer de ne pas *faire*, mais plutôt d'imaginer qu'elle fait le mouvement afin de réduire sa tendance [à l'hypercontraction] » (NTC3-140217). Mais, « Finalement, je sens que je ne l'ai pas vraiment aidée » (NTC3-140217), car elle avait définitivement besoin d'une attention spécifique et particulière.

Un autre défi pédagogique s'est présenté lorsque mes élèves avaient terminé leur exercice à la barre et

Je leur dis que j'ai remarqué qu'elles essaient de vouloir rester « trop attentives » aux sensations proprioceptives lorsqu'elles font leur mouvement. Je leur dis que dans l'intention de « soigner » leur « demi-plié », c'est évident qu'elles y sont allées trop lentement, mais qu'il faut faire attention, car cette lenteur peut être trompeuse, elle peut limiter et rigidifier la qualité élastique du « demi-plié ». (C3AE5-2-140217)

Or, immédiatement après l'avoir dit, je me rends compte que le terme « trop attentives » peut sonner contradictoire « [...] puisque que je suis tout le temps en train de les inviter à être à l'écoute de soi » (C3AE5-2.2-140217). Je me retrouve donc face au défi d'expliquer l'ambiguïté des « lenteurs » soit, « [...] la différence qu'il y a entre s'observer dans la lenteur avec un regard intérieur qui reste détendu, donc la « lenteur qui libère » et l'autre lenteur, la « lenteur qui contrôle » où le regard intérieur devient trop [...] [rigide] et bloque la fluidité » (C3AE5-8-140217). Pourtant, le défi pédagogique n'était pas celui d'expliquer cette tendance assez commune de « vouloir trop bien faire » « [...] que je nomme le « syndrome de l'étudiante parfaite » » (C3AE5-13-140218), mais plutôt de le faire avec suffisamment d'empathie pour ne pas les décourager dans un effort qui se voulait sincère, mais excessif. Finalement, après une brève rétention pédagogique :

Je leur dis que d'abord on établit la structure interne de la double polarité, et qu'ensuite on réalise le mouvement du « demi-plié ». Ainsi, en ayant confiance en cette double polarité, le mouvement va s'organiser sans la tension du « trop vouloir ». Je démontre moi-même un « demi-plié » en même temps que je l'explique verbalement. (C3AE5-15-140218)

En fin de compte, les défis pédagogiques dans la classe technique de danse m'inspirent à continuer de développer et à raffiner mon savoir-faire enseignant. Par contre, lorsque la réjouissance pédagogique se manifeste, c'est juste l'émergence d'un sentiment de plaisir.

4.3.3.2 Réjouissance pédagogique

Observer des indicateurs de réussite qui donnent l'impression de progrès chez l'élève produit toujours un effet : celui de la **réjouissance pédagogique**. Ce phénomène réfère au sentiment de joie que ressent l'enseignante de danse, implicitement ou explicitement, à l'égard d'une réussite de l'élève ou à l'égard de ses propres solutions techniques.

Aline réussit un « demi-plié » superbe! Un « demi-plié » profond, où on voit l'alignement optimal des trois sphères, tête, torse, bassin. La dynamique de son axe vertical, poids et suspension, est parfaitement équilibrée. C'est donc un beau « demi-plié » élastique et fonctionnel. (C3AE5-21-140217)

En la regardant faire, je ne peux que me réjouir et « [...] je lui fais savoir immédiatement! Je me réjouis tellement... je souris [...] » (C3AE5-22-140217). Lors de la marche à la fin du cinquième cours, comment ne pas me réjouir quand je constate que « Chloé semble se transformer en gazelle tellement sa démarche est souple et aérienne » (NTC5-280217), que le corps de Rachelle est clairement « plus compact, énergisé et joyeux » (NTC5-280217), que la marche d'Aline semble « équilibrée et adoucie » (NTC5-280217). Mais aussi, constatant avec surprise qu'Irina, malgré le fait qu'elle se sentait malade, a quand même subi « sa petite transformation », tandis que Leïla fait sa marche « en relâchant tout son être, [...] en émanant une grande paix intérieure » (NTC5-280217). En soi, la réjouissance pédagogique représente une confirmation de l'intégration des notions mobilisées dans la proposition dansée.

Parfois, la réjouissance pédagogique peut survenir juste par le plaisir d'enseigner comme lors du quatrième cours où tout son déroulement semblait si harmonieux et

« J'éprouve alors une allégresse intérieure qui fait me sentir si bien [...], je me sens ravie d'être juste là » (C4AE4-10. 2-210217).

Finalement, lors de l'intervention avec Leïla et sa sensation de blocage à la hanche « Au moment où je perçois son relâchement, j'éprouve un sentiment de satisfaction. D'abord, parce que je vois que Leïla est en train d'élaborer par elle-même la réponse à sa question » (C2AE2-25-070217). Mais tout de suite après, je me réjouis encore une fois « [...] parce que je viens de valider la première hypothèse que j'avais ressentie » (C2AE2-25-070217) au travers de l'intersensorialité. Car, au final, toute hypothèse validée vient nourrir mon cadre de référence pédagogique.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les résultats issus de l'analyse de l'ensemble du corpus de données ont permis de présenter une théorisation de l'intervalle décisionnel de l'enseignante de danse en contexte d'enseignement de la classe technique. Le modèle s'avère complexe de par la simultanéité d'activités et de processus qui s'y manifestent. Cette simultanéité nous amène à constater que l'organisation des processus en œuvre dans l'intervalle décisionnel est orchestrée par la fonction cognitive de l'attention, dont la modulation constante dévoile une dimension intentionnelle d'adaptation. En même temps, la finesse de l'adaptabilité de l'enseignante de danse semble dépendre de la qualité de sa dynamique attentionnelle. Ainsi, il apparaît que le processus intentionnel d'adaptation lors de l'activité d'observation représente en soi une mobilisation interne d'un ensemble de ressources qui forment la compétence d'observation. En effet, les résultats nous permettent de constater que l'activité d'observation de l'enseignante de danse ne peut être comprise sans la notion de compétence proposée par Masciotra (2017), laquelle est conçue comme étant ancrée dans un agir. Ce qui définit la compétence en termes d'un « agir compétent » (p. 2).

Ce chapitre est divisé en quatre sections où je discuterai, au regard des repères théoriques présentés dans le cadre conceptuel, les aspects de l'intervalle décisionnel qui m'apparaissent prépondérants dans la théorisation que je propose. Premièrement, l'intervalle décisionnel apparaît comme un espace de mobilisation de l'attention qui met en relief l'aspect inférentiel, et donc créatif, d'une dynamique interactionnelle en

constante adaptation à la situation d'enseignement/apprentissage. Deuxièmement, il en ressort que la sensibilité empathique et kinesthésique de l'enseignante de la classe technique de danse s'avère une ressource qui a un rôle primordial dans son activité d'enseignement. Troisièmement, l'activité de préparation de la classe technique de danse que l'enseignante réalise en amont se révèle fondamentale, puisqu'elle semble induire un état attentionnel particulier influençant de cette manière son processus décisionnel. En dernier lieu, la discussion englobera l'ensemble des activités, des phénomènes et des processus opérant dans et autour de l'intervalle décisionnel, nous montrant comment le tout peut se refléter au travers des quatre fonctions de l'agir compétent qui intègrent le modèle théorique de l'« *agir compétent in situ* » de Masciotra (2017, p. 1).

5.1 L'intervalle décisionnel : espace où s'exerce la maîtrise attentionnelle

Tout au long du chapitre précédent, nous avons vu que mon rôle d'enseignante de danse consiste à gérer la transmission d'informations et de savoirs concernant la proposition dansée et à faciliter son intégration par les élèves, tout en prenant en considération divers autres facteurs, ce que Masciotra et Medzo (2006) précisent en ces termes :

La situation de l'enseignant dans sa classe [...] ne se comprend pas uniquement par la tâche d'enseigner telle matière, ni de faire réaliser tel travail à ses élèves. L'enseignant doit aussi gérer la classe selon la dynamique des interactions, tenir compte des spécificités du groupe-classe et de son histoire à travers les rencontres, saisir l'atmosphère qui règne au moment présent, prendre en compte que la situation n'est pas la même pour tous, et ainsi de suite. La tâche elle-même n'est pas identique pour l'enseignant et pour chacun des élèves, elle prend son sens dans une situation. (p.7)

En effet, les résultats ont montré que dans le déploiement de mon activité d'enseignement au cours de laquelle l'intervalle décisionnel se manifeste, je me

retrouve simultanément impliquée dans plusieurs activités. L'approche de l'analyse d'activités de Barbier (2017) nous aide à comprendre que

Dans le développement de son activité, un même sujet peut se trouver dans plusieurs espaces d'activités à la fois, comme c'est le cas souvent entre activités mentales, activités discursives et activités de transformation du monde externe. Ces espaces font alors l'objet d'une articulation entre eux. (p. 101)

À ce sujet, il convient de considérer les résultats de l'étude de Harbonnier-Topin, Ferri et Dussault (2017), mentionnée dans le cadre conceptuel. Rappelons que cette recherche a été réalisée dans le champ de la danse et étudie spécifiquement l'activité d'« observation-analyse du mouvement » (OAM). Leur recherche porte sur « la mise en lumière des processus sous-jacents à l'analyse qualitative du mouvement en danse » (*Ibid.*, p. 2) de deux groupes d'analystes du mouvement, un appartenant à l'approche du *Laban Movement Analysis*, l'autre à l'approche de l'Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé. L'ensemble des analystes participants à cette recherche avait pour tâche d'identifier « la signature gestuelle » (*Ibid.*) d'une danseuse. Dans l'analyse des données, les chercheuses se sont appuyées sur le cadre d'analyse d'activités de Barbier (2017) qui leur a permis d'identifier trois espaces d'activités, chacun spécifiant un processus de transformation particulier lors de l'activité d'observation-analyse des deux groupes d'experts. Ainsi, les auteures identifient : 1) L'espace de transformation des perceptions qui représente « [...] le domaine du préverbal, le lieu de la perception et de l'empathie kinesthésique » (Harbonnier-Topin, *et al.*, 2017, p. 9) où elles repèrent les activités suivantes : « se laisser attirer », « prioriser », « sentir » et « faire avec » (*Ibid.*); 2) L'espace de transformation des représentations qui concerne « l'analyse conceptuelle qui servira de base à la construction de sens » (*Ibid.*, p. 10) où sont repérées les activités : « décrire », « identifier », « questionner/valider », et « énoncer un savoir » (*Ibid.*); et

3) L'espace de transformation de sens qui « représente le lieu de l'inférence, du raisonnement abductif et de la construction de sens » (*Ibid.*, p. 12).

Bien que dans l'analyse de mes données, je n'aie pas utilisé ce cadre d'analyse d'activités, je fais un rapprochement avec l'étude de Harbonnier-Topin *et al.* (2017), considérant la similitude de certaines activités que j'ai identifiées dans l'intervalle décisionnel avec plusieurs activités que les chercheuses identifient dans les trois espaces d'activités de l'observation-analyse des analystes. En même temps, la perspective de l'analyse d'activités de Barbier (2017) nous permet d'identifier les espaces d'activités que j'ai nommés activités principales et qui représentent les différents processus mis en œuvre lorsque je suis engagée dans la phase de l'intervalle décisionnel.

Dans le modèle de l'intervalle décisionnel de l'enseignante de danse que j'ai proposé, les trois activités principales : communication pédagogique, observation pédagogique et évaluation pédagogique, sont associées. L'association d'activités dans les termes de Barbier (*Ibid.*) se définit comme le « lien de simultanéité survenant entre plusieurs espaces d'activités dans lesquels se trouvent engagés en même temps des sujets » (p. 53). Ainsi, dans la phase de l'intervalle décisionnel précédant mon intervention, nous retrouvons les trois espaces d'activités identifiés dans l'« observation-analyse du mouvement » de la recherche de Harbonnier-Topin *et al.* (2017), à savoir les espaces de transformation des perceptions, des représentations et de sens. En plus, nous y repérons l'espace de transformation de significations qui correspond à l'espace de la communication pédagogique, puisque celle-ci mobilise une quantité inédite de signes (Barbier, 2017). Comme l'auteur le souligne, chacun de ces « espaces d'activités » est *sui generis* (*Ibid.*, p. 101). Autrement dit, ils suivent chacun leur propre processus tout en étant articulés par le même objectif. Dans l'intervalle décisionnel, l'objectif est de construire le sens de ce qui est observé pour décider de quelle manière intervenir auprès de l'élève.

Dans le cadre conceptuel, nous avons abordé la construction de sens, un processus de raisonnement qui peut impliquer trois formes d'inférences. Ainsi, dans mon rôle d'enseignante de danse de la classe technique, lors de chaque situation d'enseignement/apprentissage, je perçois une grande quantité d'indices qui m'amènent vers une dynamique interprétative. Celle-ci consiste en un processus de raisonnement inférentiel, où l'abduction est essentiellement utilisée, au cours duquel une suggestion se présente à moi.

Cette suggestion selon Peirce, s'avère à la fois créative et rationnelle, puisqu'elle découle aussi bien du jeu libre de l'association des idées émergeant de manière concomitante à l'acte continu de la perception (qui appartient à la sphère de la psychologie) que du processus d'inférence par lequel se vérifie notre connaissance sur le monde et sa cohérence (qui appartient à la sphère du raisonnement logique). (Levesque, 2015, p.2)

Le processus décisionnel s'avère donc être un espace condensé d'inférences qui m'amène à m'impliquer intensivement dans mon processus interprétatif. Ce processus, qui suppose de valider ou d'invalidier les inférences afin de construire un sens, me permet d'organiser mon intervention comme l'illustre cet extrait⁸⁰ :

[...] je dois procéder par élimination, en repassant dans ma tête toutes les autres hypothèses possibles. Premièrement, je me dis que soit Rachelle s'est mal positionnée sur ses pieds par rapport à Leïla, soit Rachelle n'a pas modulé correctement son poids et y est allée trop rapidement en provoquant le réflexe (myotatique) de protection chez Leïla, soit le ballon n'a pas été bien placé à l'articulation de la hanche. Et du côté de Leïla les hypothèses sont qu'elle n'a pas respiré pleinement et donc, elle ne s'est pas assez détendue, ou qu'elle a oublié de créer dans sa jambe étirée les directions opposées, ou qu'elle a peut-être des idées préconçues sur les

⁸⁰ Cette citation a aussi déjà été utilisée pour illustrer l'inférence pédagogique. En l'occurrence, elle nous sert à montrer comment se fait la construction de sens à la lumière de l'analyse des activités de Barbier (2017, p.74).

exercices d'étirement et a créé une résistance dont elle n'est pas consciente, ou alors, tel que ma sensation indique, c'est parce qu'elle est mal alignée dans sa posture allongée. (C2AE2-19.1-070217)

Ainsi, si nous regardons ce moment, explicité ci-dessus, selon l'analyse des activités de Barbier (2017), une construction de sens engage des

Activités mentales/affects survenant chez/pour un sujet donné à l'occasion de la mise en place de liens entre des constructions mentales/affects accompagnant l'activité en cours et des constructions mentales/affects accompagnant des activités antérieures. Ces activités sont adressées par le sujet à lui-même et ont une incidence sur son activité ultérieure ; elles sont ordonnées à des engagements d'actions. (p. 74)

C'est au cours de ce processus de construction de sens ou de mise en lien, que l'attention « sélective » et l'attention « exécutive » (Lachaux, 2011, p. 27) sont sollicitées pour traiter et organiser l'information sensorielle et celle provenant de nos processus mentaux. De cette façon, en ayant en tête mon intention pédagogique, je tiens compte qu'à « chaque visée intentionnelle correspondra une activité « attentionnelle » différente. L'attention n'est plus seulement un filtre, mais une expression de l'intention ancrée dans l'action et l'*Umwelt* » (Berthoz, s.d, p. 392). Cependant, Lachaux (2011) souligne qu'il ne faut pas oublier que nos actions ainsi que les processus cognitifs que nous mettons en œuvre à chaque instant, incluant les déplacements de l'attention, « sont les fruits d'un système largement autonome piochant dans un large répertoire d'habitudes et d'automatismes. Nous ne contrôlons pas tout, car c'est impossible, tout va tellement vite » (p. 287). Notre cerveau, dit-il, prend des décisions plusieurs fois par seconde par rapport à l'orientation de l'attention et à l'action à entreprendre ou à ne pas entreprendre. D'où la possibilité que l'attention puisse décrocher à notre insu à n'importe quel moment, à moins, certes, qu'il existe une certaine maîtrise attentionnelle (Lachaux, 2015).

5.1.1 Exercer l'attention

Si tout se passe tellement vite, alors comment puis-je faire pour maîtriser mieux mon processus attentionnel dans l'intervalle décisionnel? Lachaux (*Ibid.*) explique que grâce à l'étude de la microcognition nous pouvons mieux comprendre comment fonctionne la vie mentale :

Cette approche implique une analyse soignée de l'expérience subjective et des stratégies cognitives que nous mettons en place, consciemment ou non : ce que nous ressentons, et ce que nous cherchons vraiment à faire, instant après instant, « fraction de seconde par fraction de seconde ». (p. 16-17)

Notre vie mentale, souligne l'auteur, est rythmée par un enchaînement perpétuel de cycles d'action/perception qui caractérisent tout ce que nous faisons dans la vie. L'attention est chargée de nous orienter vers l'action appropriée pour atteindre notre objectif de départ. Toutefois, si notre attention dévie, une action inadaptée peut prendre la place. À titre d'exemple, pour illustrer ces cycles de perception/action, je rappelle une situation lors du troisième cours de l'étude⁸¹. Pour présenter cette situation, je reprends la structure que Lachaux (2015) utilise dans son ouvrage où, avec un exemple d'un incident très concret, il illustre la microcognition qui désigne l'enchaînement perpétuel de nos actions et de nos perceptions.

J'observe Aline en ayant comme objectif de la guider dans son mouvement pour qu'elle n'oublie pas d'activer les deux vecteurs de son axe vertical pendant qu'elle fait son demi-plié (je perçois), elle le fait très bien. De ce fait, je la félicite (j'agis). Puis, Aline décide de le refaire (je perçois son intention). Cela me mène à réorienter

⁸¹ Voir Chapitre Résultats, p. 145-146.

mon attention (j'agis). Je la regarde faire, c'est alors que je détecte une subtile crispation dans ses muscles quadriceps (je perçois) me faisant ressentir (perception interne) une contradiction qui me perturbe (me faisant évoquer une représentation interne déplaisante). À ce moment-là, mon attention dévie vers cette évocation (action interne) et je réalise une action physique qui se déclenche comme une réaction impulsive que je ne maîtrise pas : « Avant que j'aie pu vraiment m'en rendre compte, ma main droite fait un mouvement qui m'échappe complètement. Mes trois doigts pouce, index, majeur, en forme de pointe de dard se lancent à mon insu vers son quadriceps droit » (C3AE5-28-140217).

C'est la réaction de surprise de l'élève qui me ramène au moment réel, je constate aussitôt que mon attention a dévié de mon objectif de départ, me faisant réaliser que mon geste était inadapté. Ainsi, en une fraction de seconde, j'ai perdu la maîtrise de mon attention. Selon Lachaux (2011), tout est question de pouvoir « désengager le pilote automatique et d'adapter de façon flexible sa façon de réagir à l'environnement » (p. 226). Lors de cet incident, mon système exécutif qui représente le processus conscient de mon attention n'a pas pu empêcher la déviation de mon attention et un geste irréfléchi s'est déclenché.

Pour atteindre un niveau de qualité convenable dans nos sensations comme dans nos actions nous devons veiller à ce qu'au sein de ces cycles perception/action, l'action qui est choisie, physique ou mentale, soit celle qui nous fait avancer le mieux vers notre objectif. Le fait même d'essayer de faire quelque chose, c'est-à-dire d'avoir une intention, établit une hiérarchie entre les différentes actions possibles à ce moment-là, puisque certaines sont plus utiles que d'autres. (Lachaux, 2015, p. 19)

De cette manière, il apparaît que ce qui opère dans l'intervalle décisionnel lors de mes interactions en classe technique de danse peut se voir comme un espace où, au cours d'un processus en constante évolution, j'exerce la maîtrise de mon attention.

5.2 L'empathie kinesthésique : une ressource vitale pour l'enseignante de danse

Les recherches neuroscientifiques concernant l'étude des neurones miroir (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008) nous donnent le cadre pour confirmer que le phénomène empathique kinesthésique est en effet présent dans l'activité d'observation que nous avons explorée. De sorte que mes résultats s'accordent avec ceux de l'étude de Harbonnier-Topin (2010) qui révèlent que la compréhension par le professeur du mouvement de l'élève « se fait [...] pendant les phases d'observation, compréhension visuelle s'appuyant, entre autres, sur un phénomène d'empathie-kinesthésique » (p. 9). Tout au long de mes interactions avec les élèves, mes résultats montrent de façon évidente que la résonance empathique kinesthésique est clairement assumée, c'est-à-dire que je m'ouvre délibérément à l'écoute de ce ressenti en lui faisant totalement confiance : « Je les regarde faire une par une. Mais plutôt que de voir, je perçois kinesthésiquement leur mouvement, c'est ce [la perception kinesthésique] qui m'indique si elles ont capté ou non la sensation à explorer » (NTC4-210217). D'ailleurs, comme le précise Marchand (2017), « La raison repose sur des forces primitives, et les comportements civilisés qui en relèvent prennent eux aussi racine dans ces puissants élans pulsionnels et autres mouvements internes du corps, la capacité de *raisonner* s'appuyant sur celle à *résonner* » (p. 3). Ainsi, en première instance « sans avoir recours à aucun type de raisonnement » (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008, p. 10), en m'appuyant uniquement sur ce lien direct qui s'établit par l'activation de ce processus inconscient et automatique de simulation motrice (Gallese, 2005), je comprends le mouvement observé dans sa dimension non-verbale (Godard, 1992) comme à « ce moment précis avec Leïla, [où] je ne vois pas tellement d'indices extérieurs évidents qui indiquent qu'elle est mal placée or, j'éprouve dans mon corps une simulation de la sensation qui la dérange » (C2AE2-8.1-070217). Puis, c'est mon processus de raisonnement qui s'incorpore au ressenti pour clarifier ou confirmer au niveau conceptuel ce qui se passe. Damasio (dans Rich, 2000) stipule

que « L'organisme réagit avec l'environnement comme un tout. L'interaction ne se fait pas seulement par le corps ou seulement par le cerveau »⁸² (p. 59). Après tout, comme le soutient ce même auteur (Damasio, 2008) « l'organisme a certaines raisons, que la raison doit absolument prendre en compte » (p. 257).

5.3 La préparation de la classe : une activité pouvant susciter un état attentionnel favorable

Les résultats ont montré que les trois activités pour soi que je pratique ont une véritable influence sur l'intervalle décisionnel. La première activité préparation de la classe technique de danse s'effectue en amont et en solitaire. Celle-ci comporte des similarités avec le concept de « dialogue didactique intérieur » (Raymond, 2014) qui évoque la phase où les enseignantes de danse se parlent et se questionnent de façon intériorisée « [...] dans le but de concevoir [...] une situation d'apprentissage et d'évaluation [...] » (p. 228). Les deux activités pour soi qui ont lieu pendant les interactions en classe m'aident à m'autoréguler et à m'autoévaluer afin de maintenir une qualité de présence. Lors de cette étude, je me suis préparée pour enseigner les cinq classes. Cependant, les trois premières classes ont eu une préparation constituée de trois phases et les deux dernières ont eu deux phases rajoutées : la phase « pratique d'une séquence de jeu » et la phase « pratique créative de l'imagerie mentale ». C'est lors des deux dernières classes que j'ai remarqué que j'agissais avec une grande aisance et fluidité sur les plans cognitif, physique et émotionnel.

⁸² Traduction libre : "The organism reacts with the environment as an ensemble. The interaction is neither of the body alone nor the brain alone". (Damasio, 1999, dans Rich 2000)

5.3.1 Qu'est-ce qui favorise un état attentionnel optimal?

[...] le cours s'est déroulé de façon très fluide. Depuis le début du cours qui a commencé par l'éveil somatique, puis, la première et la deuxième partie de l'échauffement, je perçois mon énergie s'écouler dans un état de bien-être. [...] je laisse venir le contenu du cours par lui-même. Je n'ai aucun stress. Toutes mes propositions dansées se sont enfilées harmonieusement les unes après les autres et semblent rentrer dans un ordre très naturel, sans effort, sans pression. (C4AE4-V2-210217)

Selon Lachaux (2015), cette impression d'aisance et de fluidité se comprend comme un état où mon attention aurait eu la capacité d'ajuster de façon optimale l'équilibre entre les différents automatismes du cerveau. C'est ce qui m'a fait atteindre « une grande efficacité et une grande qualité d'expérience et de ressenti, accompagnées d'une sensation d'effort minime » (*Ibid.*, p. 16). Le chercheur et psychologue Mihaly Csikszentmihalyi (1990/2008), dont les travaux sur la performance optimale s'étalent sur plusieurs décennies, le décrit comme un état de conscience optimale qu'il a nommé *flow*. Cet état se vit comme une expérience de plénitude où la personne est complètement engagée dans ce qu'elle fait, où ce qu'elle fait lui semble plaisant et facile. Pour Damasio (dans Rich, 2000), le *flow* représente un « état d'émotion merveilleux qui a des incidences importantes sur la façon dont le système cognitif opère »⁸³ (p. 56). Cependant, malgré le fait que cet état attentionnel optimal ait été atteint lors des deux derniers cours, à savoir les jours où les deux phases « pratique d'une séquence de jeu » et « pratique créative de l'imagerie mentale » ont été rajoutées, je ne peux l'attribuer spécifiquement à ces deux phases. J'ai plusieurs hypothèses à cet égard. Premièrement, il est possible que le stress induit par la responsabilité de faire une recherche rigoureuse se soit dilué au fil des semaines,

⁸³ Traduction libre : “[...] a wonderful state of emotion that has important repercussions on the way your cognitive apparatus operates.” (Damasio dans Rich, 2000, p. 56)

m'aidant à me connecter plus profondément avec moi-même lors de ma propre préparation sensori-motrice. Deuxièmement, il se peut qu'au fil de l'étude le lien d'empathie qui se développait avec les élèves ait contribué aussi à me faire lâcher la tension mentale qui m'épuisait au début. Troisièmement, il est probable qu'au fil des séances, j'aie acquis un rythme cognitif et corporel qui m'a fait progresser vers l'aisance. Quatrièmement, il se peut que la blessure que j'avais au genou ait altéré mon équilibre attentionnel les trois premiers cours. Quoiqu'il en soit, l'activité préparation de la classe technique de danse reste un facteur déterminant pour favoriser une qualité de présence lors de l'enseignement de la classe. Le travail de sensibilisation proprioceptive que j'y inclus me permet de moduler ma tonicité (Rouquet, 1991), de réorganiser ma posture « le fondement de l'être et précédant l'agir » selon Godard (1992, p. 213), ce qui peut favoriser ma disponibilité pour enseigner la classe technique de danse. Cependant, cela soulève quand même une question, à savoir si j'aurais pu atteindre cet état attentionnel optimal si j'avais incorporé ces deux activités, de jeu et d'imagerie mentale dès le premier jour. D'après Lachaux (2015), cela dépendrait du niveau de développement de la maîtrise de l'attention que l'individu a acquis.

5.4 Compétence d'observation de l'enseignante de danse, une compétence qui se développe

Dans le cadre conceptuel, nous avons abordé la notion de compétence d'observation, nous appuyant sur divers auteur.e.s. (Laplantine, 2013; Harbonnier-Topin, 2009; Kimmerle et Côté-Laurence, 2003; Godard, dans Harbonnier-Topin, 2001; Gray, 1989) qui soutiennent qu'en effet dans leur contexte professionnel spécifique (enseignement de la danse, recherche ethnographique), l'activité d'observation suppose un apprentissage. Ceci implique donc d'apprendre à mobiliser de façon optimale nos ressources et nos capacités personnelles pour mieux agir lors de l'activité enseignante.

Les résultats de cette étude mettent en lumière les activités et les processus en jeu lorsque l'activité d'observation de l'enseignante de danse est engagée. Ils nous permettent également d'apprécier comment l'intervalle décisionnel s'organise dans une dynamique interactive entre ses « conditions personnelles » et les « conditions environnementales » réelles du moment, constituant la situation de l'agir à laquelle se réfèrent Masciotra, Roth et Morel (2008, p. 27). Une personne compétente est reconnue par la qualité de son action pendant qu'elle réalise son activité, soutient Masciotra (2017). Considérant que l'organisation de mon intervalle décisionnel requiert que les processus cognitifs et attentionnels s'alignent en fonction de ce que j'observe, cela fait apparaître une dimension d'adaptation. Comme Masciotra et Medzo (2006) le soulignent, la compétence a un pouvoir unique qui est celui de l'adaptation, lequel disent-ils, « correspond à la réflexion en cours d'action et à la réflexion sur l'action » (p. 1).

De telle sorte qu'en révisant les activités et phénomènes qui opèrent et conditionnent l'intervalle décisionnel, nous retrouvons les quatre fonctions de l'agir compétent que Masciotra (2017) a identifiées :

1) La fonction **se disposer** implique de doter nos actions d'une attitude positive, qui consiste à énergiser notre agir afin d'optimiser notre performance. Cela « traduit l'état d'esprit de la personne dans lequel une personne fait les choses en fonction de son projet, des personnes présentes ou d'événements en cours » (*Ibid.*, p. 6).

En tant qu'enseignante de danse, mon activité de préparation de la classe technique de danse que je réalise en amont au travers de ses différentes phases m'aide à me rendre disponible et réceptive sur les plans, mental, corporel et émotionnel. Cette préparation fonctionne comme un pré-agir qui me rend plus vigilante à mon activité d'autorégulation corporelle, plus aiguisée dans l'observation pédagogique, plus

sensible à la résonance empathique et plus réceptive à la résonance kinesthésique. Ceci a été assez évident lors du quatrième cours lorsque je note

[...] qu'au niveau de mes pensées, au niveau de mes actions corporelles et au niveau émotionnel, je ressens mon énergie se distribuer harmonieusement. Je me perçois dans un état de calme et de clarté plutôt agréable où [...] je me sens dans un état où mon savoir d'action semble s'ajuster mieux aux besoins de chacune des interventions que je fais. (C4AE4-2-3- 210217)

Constatant de cette façon

[...] que ce soit que j'intervienne verbalement ou non-verbalement, que je me déplace ou que je reste sur place, je sens que je le fais dans une aisance continue, sans effort, sans hésitations. [...] je me sens précise et sûre de moi dans ce que je fais ou ce que je ne fais pas, dans ce que je dis ou ce que je ne dis pas. (C4AE4-5-210217)

Cette disposition nous faisant évoquer l'attitude à laquelle se réfère Gaillard (2016), car en effet, comme il le souligne, celle-ci me permet « de mieux voir, [de] sentir avant d'agir » (p. 5).

2) La fonction **se situer** (Masciotra, 2017) consiste à « se « questionner » tacitement ou explicitement, spontanément ou délibérément sur ce qui se passe autour de soi, en soi et sur la relation entre les deux » (p. 7).

Lors de mon enseignement je suis continuellement en train de me situer, puisque la situation interactive n'est jamais donnée, elle se construit à chaque instant. Ainsi, avec l'autoévaluation intrinsèque, je peux me poser ce genre de questions : « Dans la dynamique situationnelle actuelle, qu'est-ce qui est important et qu'est-ce qui ne l'est pas ou moins ? Que suis-je en train de faire ? Est-ce que cela va dans la bonne direction ? Suis-je en contrôle ? » (*Ibid.*). Ainsi, tout en communiquant avec l'élève, je me situe et je me resitue plusieurs fois dans mon emplacement physique ou mental.

Cette fonction de se situer peut être comparée au mouvement d’alternance entre le dialogue didactique intérieur et le dialogue didactique interactif auquel se réfère Raymond (2014) pendant lequel les enseignantes de danse font une « adaptation constante des décisions didactiques à la lumière des besoins socioaffectifs des élèves et de la progression de leurs apprentissages » (p. 229) lorsqu’elles sont en interaction dans la classe de danse. Ainsi, lorsque j’observe l’élève, l’inférence pédagogique me fait émettre des hypothèses que je valide ou invalide en fonction de la situation, ce qui implique en effet de me situer constamment. Aussi, je dispose de deux modalités attentionnelles, globale et focalisée, que je mobilise lors de mon activité d’observation pédagogique et qui me permettent de me situer et de me resituer dans l’évolution de la situation d’enseignement/apprentissage. De même, la rétention pédagogique, fonctionne comme une stratégie pour me resituer dans l’interaction, en réponse à la rétroaction que je reçois de l’élève :

Ce que je ressens à ce moment-là est une sorte de retenue. Je m’aperçois que je freine la réponse. Je me rends compte que je suis en train de me donner la permission de rester dans une zone indéfinie où je n’ai pas encore déterminé de quelle manière je vais lui transmettre une réponse. Je me souviens que je me suis dit : « Attends un peu ». (C2AE2-12-070217)⁸⁴

3) La fonction de **se positionner** en situation est primordiale dans toute activité quelque peu complexe, souligne Masciotra (2017). Elle suppose de « mentaliser son corps pour en faire une conscience agissante qui structure et supervise le cours de son agir en fonction du but poursuivi » (p. 10). En se positionnant, une personne cherche à « optimiser la promptitude, la proactivité, l’efficacité et l’efficience de son agir » (*Ibid.*)

⁸⁴ La reprise des citations déjà utilisés dans le chapitre des résultats nous permet de nous remettre en contexte à la lumière de l’approche de l’agir compétent de Masciotra (2017).

La promptitude réfère à la nécessité de saisir les opportunités qui se présentent ou à réagir rapidement. La proactivité permet d'anticiper les événements et de s'y préparer. L'efficacité est la capacité d'atteindre les résultats visés. Enfin, l'efficience concerne l'économie d'énergie dans la poursuite du but. (*Ibid.*)

Dans le contexte de l'enseignement de la classe technique de danse, l'activité d'autorégulation corporelle, qui est une des activités pour soi de l'enseignante, peut représenter cette fonction puisqu'elle consiste à moduler ma tonicité et à ajuster ma respiration dans le but de faciliter ma communication avec l'élève. Ainsi, en maintenant un regard vigilant sur moi-même, je peux me positionner autant de fois qu'il s'avère nécessaire. Étant réceptive à la résonance empathique kinesthésique, je me positionne constamment pour m'ajuster au ressenti kinesthésique. Tout comme cela me permet aussi d'être prête pour communiquer corporellement la proposition dansée, pour me déplacer et effectuer une intervention rapide au besoin ou alors pour me repositionner suite à une perte de repères pédagogiques. Pendant le cinquième cours, l'activité d'auto-régulation corporelle m'a envoyé un signal qui me fait constater que « cette perception proprioceptive est venue à point, car elle vient de me faire un rappel : qu'il est nécessaire de réorganiser ma relation gravitaire afin que je puisse reprendre le fil du moment » (C5AE1-13-280217).

4) La fonction **se réaliser** suggère qu'« En progressant dans son pouvoir de « réaliser » une personne progresse également dans la réalisation de soi comme finalité » (Masciotra, 2017, p.10).

Enseigner signifie guider les élèves dans leur processus d'intégration des apprentissages (Harbonnier-Topin, 2009). Ce guidage se traduit dans mon agir enseignant, qui, comme le soutient Masciotra (2017), est représenté dans chaque parole, mouvement, geste, pause, ou action spécifique. Cet agir enseignant s'appuie essentiellement sur ma capacité d'observation multisensorielle, que je tente de déployer de façon attentive et raffinée afin de mieux évaluer la situation

d'enseignement/apprentissage. Chacun des défis pédagogiques rencontrés et chacune des réjouissances pédagogiques éprouvées participent à ce sentiment de réalisation de soi. Car, comme le souligne Masciotra (*Ibid.*), « L'art de réalisation réfère à la qualité, voire à la dextérité avec laquelle des transformations successives sont produites, dans la mesure où elles permettent de progresser vers le but fixé, puis de l'atteindre » (p.10).

Finalement, Masciotra, Roth et Morel (2008) concluent que « c'est dans et par l'action en situation et par la réflexion sur ses actions et leurs résultats que l'on devient [...] un enseignant en classe » (p. 13). Du point de vue des neurosciences, le neurobiologiste Lachaux (2011) nous rappelle aussi qu'un savoir-faire s'acquiert en ayant la possibilité d'essayer plusieurs fois et en ayant à chaque fois un retour sur notre performance, car « Le cerveau apprend simplement en constatant à chaque fois son erreur et en affinant progressivement le mouvement » (p. 291) qu'il essaie de maîtriser. Ainsi, c'est en échouant plusieurs fois que notre capacité de porter attention se développe. J'illustre un retour réflexif sur mes actions avec cet exemple noté dans mon journal de bord, lorsque je préparais la quatrième classe :

[...] j'envisage de présenter pour ce quatrième cours une autre façon de ressentir la double polarité. Ceci dans le but de continuer à les aider à construire de manière plus spontanée, plus organique, leur organisation gravitaire. Le dernier cours, je remarquais encore un trop vouloir faire avec la volonté, ce qui donnait par moments [...] une rigidité globale dans les mouvements du corps. (C4JB-210217)

Dans mes notes de terrain écrites à la fin du premier cours, en réfléchissant sur l'incident où les élèves avaient eu une difficulté de mémorisation, cela m'a permis de

prendre conscience qu'un excès d'information aurait pu produire ce blocage de mémoire⁸⁵ :

[...] l'exercice des rond-de-jambe à terre à la barre contenait trop d'informations sur lesquelles porter attention en simultané : il y avait trop de notions à retenir : la structure de l'exercice peu conventionnelle, la spirale de la jambe d'appui, l'attention à la double polarité, le changement de repères dans l'espace de façon continue. (NTC1-310117)

Cette réflexion après le cours m'a permis de me rendre compte du niveau technique des élèves auquel je devais alors m'ajuster. J'ai donc modifié la présentation de cet exercice en le départageant en plusieurs segments pour la prochaine classe. Quant à la suivante réflexion en cours d'action : « J'ai quand même observé les dos avec plus de souplesse, ce qui m'a fait penser que je devais proposer sans faute l'exercice de l'« étirement du chat »⁸⁶ en le combinant avec un autre de mes étirements de la chaîne postérieure » (NTC2-070217), elle m'a orienté sur ce que je devais cibler lors de ce deuxième cours.

Ma compétence d'observation comme enseignante de danse se développe ainsi par l'expérience en situation et par le retour réflexif sur ma pratique.

⁸⁵ Voir Résultats à la page 144.

⁸⁶ Un d'une série d'exercices qui étirent et assouplissent le dos proposés par Thomas Hanna (1989).

CONCLUSION

À l'origine de cette étude, mes interrogations ciblaient l'exploration de la phase d'observation lors du processus décisionnel qui précède mon intervention auprès des élèves, afin de mieux comprendre comment la prise de conscience de ce qui s'y manifeste peut aider à améliorer mon guidage dans le processus d'apprentissage de ceux-ci. D'entrée de jeu, il était nécessaire d'identifier les activités et les processus impliqués dans cette phase décisive, pour ainsi pouvoir les décrire et les analyser. L'enjeu principal consistait donc à « ralentir » le temps afin d'élargir ma vision de l'intervalle décisionnel, ceci pour être capable de distinguer chacune des activités et des phénomènes qui s'y manifestent dans une temporalité par moments assez réduite. Considérant que toute recherche est en soi une source de découvertes, ma conclusion peut être présentée avec cette citation de Marcel Proust (1925)⁸⁷ :

« Le seul véritable voyage de découverte [...] ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages, mais d'avoir d'autres yeux. » (p. 69)

En effet, pour voir avec des nouveaux yeux, il suffit de s'autoriser à changer de perspective, nous laissant ainsi la possibilité de découvrir ce que la perspective antérieure ne montrait pas. Dans le contexte de mon étude, le nouveau regard a été possible grâce aux méthodes psychophénoménologiques créées par Pierre Vermersch (2007; 2014a). D'une part, la technique de l'autoexplicitation, telle que décrite dans

⁸⁷ Marcel Proust, *La Prisonnière*, dans *À la recherche du temps perdu*, éd. Gallimard, 1925, p. 69. https://fr.wikisource.org/wiki/La_Prisonni%C3%A8re/Chapitre_2

le chapitre de la méthodologie, m'a ouvert l'accès à mon vécu préréfléchi lors de mon processus de prise de décision. D'autre part, l'entretien d'explicitation réalisé auprès des élèves a laissé entrevoir des fragments de leur vécu singulier suite aux effets qu'ont eu sur elles certaines de mes décisions didactico-pédagogiques. De cette façon, ces deux méthodes m'ont permis d'entreprendre ce voyage de découverte au cœur de la phase d'observation où se manifeste mon intervalle décisionnel. Par conséquent, j'ai pu décrire et analyser de façon intime et approfondie un « nouveau paysage » de l'intervalle décisionnel par rapport à la perspective que j'avais en tête avant d'effectuer cette recherche. Dans la prochaine section, je fais un retour sur l'ensemble des résultats en guise de révision des concepts clés issus de cette recherche. Suite à quoi, j'indiquerai des prolongements possibles.

Le portrait de l'intervalle décisionnel de l'enseignante de danse en classe technique issu de cette étude nous a permis de discerner deux groupes d'activités qui y sont impliqués de façon indissociable. Ainsi, le premier groupe comportant les trois activités principales : communication pédagogique, observation pédagogique et évaluation pédagogique, où se manifestent leurs phénomènes correspondants, représente l'aspect de ce qui se passe lors de l'interaction avec l'élève. Quant au deuxième groupe comportant les trois autres activités : la préparation de la classe technique de danse, l'autorégulation corporelle et l'autoévaluation intrinsèque, il représente l'aspect de ce qui se passe dans le travail d'introspection que je réalise vis-à-vis de moi-même, en tant qu'enseignante, en amont et durant l'interaction pédagogique. Nous avons ainsi remarqué que l'ensemble de ces activités intègre quatre processus ou espaces d'activités, pour utiliser les termes de Barbier (2017) : l'espace de transformation des perceptions, de transformation des représentations, de transformation de construction de sens et de transformation de significations. Ces quatre processus, qui sont mis en œuvre en simultanément, mettent en évidence le rôle fondamental de l'attention dans l'organisation de mon intervalle décisionnel, qui vise à atteindre des décisions optimales pour mieux guider l'élève dans son processus

d'intégration de la proposition dansée. Nous avons donc constaté que la fonction cognitive de l'attention est celle qui me permet d'articuler l'ensemble des activités dans l'intention de m'adapter à la particularité de la situation d'enseignement/apprentissage. Or, ce qui semble crucial de comprendre lors de ce processus, c'est comment est-ce que je m'y prends pour m'adapter, car comme le soulignent les chercheurs en psychologie Englebert et Follet (2016) :

L'adaptation est inhérente à la vie, et il ne faut pas poser la question « S'adapte-t-on? », mais plutôt « Comment s'adapte-t-on? »; tout en gardant à l'esprit que toute tentative d'adaptation ne se verra pas forcément couronnée de succès [...]. (p. 8)

C'est en me posant cette question qu'est apparu en gros plan le concept d'intercorporalité (Delacroix, 2013), soit la « communication ostensive-résonante » dont parle Harbonnier-Topin (2009, p. 349). En effet, lors de l'intervalle décisionnel où ont lieu mes tentatives d'adaptation, je constate que je suis engagée de façon globale dans les trois dimensions physique, mentale et émotionnelle. C'est clair que mes sensations, mes pensées et mes émotions ancrées dans mon corps font que pour mieux comprendre l'élève, donc pour mieux le guider, l'écoute de mon propre corps semble devenir un passage inéluctable. Ma perception visuelle, tactile, kinesthésique et auditive, oriente et participe autant dans mon processus de raisonnement que dans mon ouverture à l'empathie affective. Ma conscience incarnée est ainsi impliquée intégralement dans le processus décisionnel. Ce constat fait écho à ce que Raymond (2014) souligne à propos de la prise en compte de la dimension corporelle dans l'enseignement de la danse :

[...] la théorisation des pratiques effectives de TD⁸⁸ renvoie à une conception plus incorporée de la didactique, qui révèle l'importance de

⁸⁸ TD réfère au concept de transposition didactique que Raymond (2014) a convoqué dans sa thèse.

valoriser le « travail » du corps de l'enseignante dans la conception et la mise en œuvre de SAÉ⁸⁹ dans la classe de danse. (p. 307)

Ainsi, si ma corporéité représente le « filtre » par lequel se détermine l'optimisation de mon intervention, il s'avère d'autant plus crucial que je sois consciente de ce que je fais lorsque j'observe l'élève. Toutefois, il est intéressant de noter que mes meilleures décisions didactico-pédagogiques ont eu lieu suite à un moment où j'ai expérimenté le besoin d'abandonner le contrôle volontaire du raisonnement, laissant le processus de prise de décision s'accommoder par lui-même. Comme le souligne Lachaux (2011), « Le contrôle passe parfois par la compréhension et le lâcher-prise » (p. 12).

En définitive, le croisement des données ethnographiques et des données phénoménologiques (issues des entretiens d'explicitation auprès des élèves et de mes autoexplicitations) a aidé à mettre en lumière la complexité de mon intervalle décisionnel. De telle manière que, bien que mon intention soit de maintenir toujours une attitude attentive lors de mon activité enseignante, cela me fait prendre davantage conscience de trois aspects de moi-même qui peuvent modifier le résultat du processus décisionnel : 1) Ma corporéité est habitée par des automatismes autant corporels que mentaux, des croyances et des attentes; 2) Le travail de modulation tonique modifie ma perception et donc modifie mon activité d'observation; 3) Des circonstances extérieures imprévues peuvent également altérer ma perception. Ces trois constats renforcent ainsi l'idée de l'utilité d'une préparation de la classe technique de danse qui aide à se disposer de manière intégrale, donc à avoir une meilleure qualité de présence à soi. Ce qui se traduit en une meilleure capacité pour apprendre à maîtriser ce que Lachaux (2015) appelle le « sens de l'équilibre

⁸⁹ SAÉ : Situation d'apprentissage et d'évaluation.

attentionnel » (p. 20), dont la pratique peut développer la finesse et la précision de mon activité d'observation et, par conséquent, toutes mes décisions qui en découleront. Car, finalement, l'ensemble de toutes ces décisions prises déterminera la qualité de mon guidage auprès de l'élève.

Cette recherche portant sur l'intervalle décisionnel d'une seule enseignante de danse ne prétend pas que ses résultats puissent être généralisables. Cependant, le niveau de détail et de rigueur que la méthodologie utilisée m'a permis d'atteindre peut servir comme point de repère pour continuer d'explorer et de documenter ce phénomène qui, de prime abord, par sa nature intime, semblait difficile à saisir.

Par exemple, il serait intéressant de mener des études sur le processus de préparation de l'enseignant de danse pour mieux comprendre comment apprivoiser le « sens de l'équilibre attentionnel » (Lachaux, 2015, p. 20) lors de la classe technique de danse, afin de raffiner la compétence d'observation. D'autres recherches pourraient étudier l'intervalle décisionnel de plusieurs enseignants de classe technique de danse et d'en comparer les résultats, tout comme considérer la possibilité de l'ouvrir dans d'autres contextes d'enseignement de la danse : que ce soit des élèves d'autres groupes d'âge, ou encore dans un groupe en contexte préprofessionnel.

En guise de conclusion de cette étude, il semblerait que pour atteindre la performance optimale pendant le processus décisionnel chez l'enseignante de danse, il y a une similitude avec ce que dit Grotowski (dans Léao, 2003) en parlant de l'attitude paradoxale d'abandon et de vigilance simultanée chez l'acteur :

[...] il s'agit d'être passif dans l'action et actif dans le regard. Passif veut dire réceptif, Actif, être présent. [...] L'acteur ne doit pas être indifférent à ce qu'il fait, quelque chose en lui doit être profondément engagé. Un processus de présence d'implication, de profond engagement. (p. 124)

ANNEXE A

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat: 1388
Certificat émis le: 30-01-2017

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 2: communication, science politique et droit, arts) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	L'intervalle décisionnel dans l'interaction professeur/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse.
Nom de l'étudiant:	Mauricia Citlali JIMENEZ OLMEDO
Programme d'études:	Maîtrise en danse
Direction de recherche:	Caroline RAYMOND
Codirection:	Nicole HARBONNIER TOPIN

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Mouloud Boukala
Président du CERPE 2 : Facultés de communication, de science politique et droit et des arts
Professeur, École des médias

ANNEXE B

AVIS DE RECRUTEMENT

Recrutement de participation à une recherche

dans le cadre du programme (3723) Maîtrise en danse de l'UQAM.

Titre du projet : L'intervalle décisionnel dans l'interaction professeur/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse.

Objectif de la recherche

Ce projet de recherche a pour objet d'étude l'activité d'observation de l'enseignant en classe technique de danse. L'intention étant d'approfondir et de comprendre un aspect précis de cette activité d'observation dans l'interaction professeur /élève, mon attention va se poser sur la phase où l'enseignant prend ses décisions pendant qu'il observe l'élève en vue de faire une intervention pertinente et efficace.

Dans ce projet, j'agirai en tant qu'enseignante et étudiante/chercheure. Puisque le terrain de recherche est la classe de danse, j'ai besoin de recruter huit participants/élèves pour réaliser ma recherche durant six cours au total, dont les critères de sélection sont les suivants:

- ❖ **Avoir plus de 18 ans**
- ❖ **Avoir maintenu une pratique régulière en classe technique de danse classique ou contemporaine à raison d'une classe par semaine au cours des deux dernières années**

Ces classes de danse se basent sur les fondements du Ballet (Vaganova) tout en utilisant certains éléments de la technique Graham, ainsi que la dynamique des bras de la technique de J. Muller (influence de Limon), toujours en gardant une écoute attentive et continue aux sensations corporelles. De cette manière les exercices proposés sont inspirés par des principes somatiques dans le but de mieux comprendre les besoins propres au corps dansant. Dans le cadre de ces six cours, mon enseignement de la classe technique fera appel à trois thèmes (deux cours par thème) : l'alignement corporel, l'équilibre et le transfert de poids, suivant toujours une progression douce qui va du sol, à la barre, au centre/diagonales à l'étirement final.

Quand?

La durée de la recherche s'étalera sur six semaines à raison d'un cours (de 1h 15minutes en plus de 10 minutes pour répondre à une fiche réflexive) par semaine commençant à la mi-février 2017 (l'horaire est prévu entre 18:00 et 19:30).

Où?

Le projet de recherche aura lieu dans les installations du Département de danse de l'UQAM : 840, rue Cherrier, Montréal, H2L 1H4.

Quoi?

- Participer aux six cours de façon volontaire (il n'y aura pas de compensation financière).
- Participer à un entretien semi-dirigé avant le début des classes. **Objectif :** prendre connaissance de son expérience passée relative aux interventions des professeurs ou des chorégraphes, vécues comme bénéfiques pour son apprentissage.
- Remplir une fiche réflexive à la fin de chaque cours. **Objectif :** Parmi les différents exercices du cours, cibler des moments d'intervention du professeur, vécus comme bénéfiques pour son apprentissage.
- Participer à un entretien d'explicitation après les six semaines de cours. **Objectif :** décrire les moments ciblés dans les fiches réflexives ou tout autre moment vécu comme bénéfique pour son apprentissage.

Si vous êtes intéressé/e à participer à cette recherche nous vous prions de communiquer avec la responsable de la recherche dont voici les coordonnées :

Responsable de la recherche : Citlali Jimenez (étudiante/chercheure) Tel : 514-845-2699
Courriels : dancevictory@hotmail.com ou jimenez_olmedo.mauricia_citlali@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Caroline Raymond
Professeure du Département de danse, UQAM
Tel : 514-987-3000, poste 2071
Courriel : raymond.caroline@uqam.ca

Nicole Harbonnier-Topin
Professeure du Département de danse, UQAM
Tel : 514-987-3000, poste 2455
Courriel : harbonnier-topin.nicole@uqam.ca

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

L'intervalle décisionnel dans l'interaction professeur/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse

Direction de recherche
Caroline Raymond
Professeure du Département de danse, UQAM
Téléphone : 514-987-3000 poste 2071
raymond.caroline@uqam.ca

Co-Direction de recherche
Nicole Harbonnier-Topin
Professeure du Département de Danse
Téléphone : 514-987-3000 poste 2455
harbonnier-topin.nicole@uqam.ca

Étudiante/chercheur
Citlali Jimenez Maîtrise en danse.
Téléphone : 514-845-2699
jimenez_olmedo.mauricia_citlali@courrier.uqam.ca
dancevictory@hotmail.com

Vous êtes invité à participer à ce projet de recherche intitulé *L'intervalle décisionnel dans l'interaction professeur/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse*.

Ce projet implique de participer à cinq classes techniques de danse en tant qu'élève (les classes sont offertes gratuitement) où à la fin de chacune vous serez invité à remplir une fiche réflexive, une tâche qui demande seulement une dizaine de minutes. Vous serez invité à participer à un entretien semi-dirigé avant le début de l'étude et à un entretien d'explicitation à la fin de l'étude.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche a pour thème l'activité d'observation de l'enseignant lors de son interaction avec l'élève dans une situation d'enseignement lors de la classe technique de danse. L'étude se centre sur l'intervalle se situant entre l'activité d'observation et le moment d'intervention du professeur. À savoir ce qui peut influencer la prise de décisions de l'enseignant lorsqu'il observe son élève dans la classe de danse afin de pouvoir intervenir efficacement. Le projet a pour objectif d'identifier, de décrire, ainsi que d'analyser ce que fait le professeur durant cet espace-temps dans le but de mieux comprendre ce phénomène si essentiel dans l'interaction de la pratique enseignante en danse.

Le déroulement prévu pour ce projet est de cinq cours d'une heure et quart à raison d'une fois par semaine et s'étalant sur cinq semaines, commençant le 31 janvier 2017. Le nombre de participants recherché est d'un minimum de six et un maximum de huit. Tous les participants devront être majeurs, avoir une base technique en danse, ainsi qu'avoir eu une pratique régulière d'au moins une classe par semaine au cours des deux dernières années.

Dans le cadre de ce projet vous êtes invité à participer à la classe technique de danse dans le même état

d'implication que pour votre cours de danse habituel. La ponctualité sera soulignée comme une mesure de prévention aux blessures. Les cours se dérouleront dans un studio des installations du Département de danse de l'UQAM les mardis de 18 :00 à 19 :30. La classe de danse va être enregistrée par une caméra qui prendra une vue d'ensemble. Avant le début de l'étude vous serez invité à prendre part à un entretien semi-dirigé ; à la fin de chaque cours vous devrez remplir une fiche réflexive et à la fin des cinq semaines de l'étude vous serez invité/e à un entretien d'explicitation, lequel sera réalisé à un moment où vous serez disponible.

La professeure qui dispense la classe de danse technique est l'étudiante/chercheure de ce projet.

Avantages liés à la participation

L'avantage que vous pourriez tirer de votre participation serait d'entraîner votre corps dans un autre style d'enseignement propre à l'enseignante/chercheure qui pourrait être différent de celui auquel vous êtes habitué, et peut-être découvrir de nouvelles coordinations dans votre corps.

Risques liés à la participation

Comme toute pratique corporelle qui implique un effort musculaire, il est possible de ressentir des courbatures le lendemain de la pratique. Les risques reliés à toute pratique corporelle comme les blessures musculo/squelettiques sont également présents. C'est pour cette raison que nous insistons sur la ponctualité comme mesure de protection pour être certains que tous les participants suivront l'échauffement proposé au début de chaque cours et atténuer ainsi les risques. Le participant est invité à communiquer à l'enseignante/chercheure tout malaise ou inconfort durant la pratique.

Inconvénients

Avant d'accepter veuillez noter que les cours se dérouleront dans les installations du Département de danse de l'UQAM et que le participant devra planifier ses déplacements de façon à pouvoir arriver à temps pour le début du cours, sachant qu'il ne pourra s'intégrer dans la classe en cours d'action. L'échauffement faisant partie de l'étude, il est donc nécessaire d'y participer dans son entièreté, mais aussi parce qu'échauffer correctement le corps représente une mesure essentielle de prévention des blessures.

Confidentialité

Les données (retranscriptions papier et documents audio-visuels) seront en possession de l'étudiante/chercheure en tout temps et seront conservées sous clé, puis seront détruites cinq ans après la dernière publication des résultats. Les données audiovisuelles seront uniquement visionnées par l'étudiante/chercheure et ne seront pas montrées à qui que ce soit d'autre, que ce soit durant la rédaction du mémoire ou au moment de toute diffusion de cette recherche.

Votre anonymat sera préservé par l'utilisation d'un pseudonyme dans la rédaction du mémoire comme dans toute diffusion de cette recherche. Vos propos et commentaires pourraient être cités sans relecture au préalable sous ce pseudonyme dans tous les écrits et diffusion des résultats.

L'étudiante/chercheure et ses directrices de recherche sont pleinement engagées à respecter la confidentialité de toutes les données vous concernant. Finalement, en ce qui concerne les entretiens d'explicitation, lesquels seront menés par une tierce personne (collaboratrice), celle-ci s'engagera par écrit à respecter la confidentialité des propos recueillis auprès de vous.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Citlali Jimenez verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet citées au début du présent formulaire de consentement.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer.

Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE 2:

Président du comité : Professeur Mouloud Boukala
 Tel : 514-987-3000 poste 5504
 Courriel : boukala.mouloud@ca

Responsable : Geneviève Garneau
 Tel : 514-987-3000 poste 1092.
 Courriel : garneau.genevieve@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE D

ENTENTE DE CONFIDENTIALITÉ ET DE NON-DIVULGATION

Dans le cadre de ce projet de recherche intitulé : *L'intervalle décisionnel dans l'interaction avec des élèves en contexte d'enseignement de la classe technique de danse*, je reconnais que j'aurai accès à des renseignements de nature délicate et confidentielle sur les participants élèves.

Je m'engage :

- a) à ne pas transmettre ces renseignements, éléments matériels ou documents (information) à des personnes qui ne sont pas autorisées à y avoir accès.
- b) à ne pas publier de tels renseignements.
- c) à ne pas communiquer de tels renseignements sans autorisation préalable.
- d) à ne pas utiliser ou divulguer de tels renseignements pour des raisons autres qu'à des fins officielles autorisées.
- e) à prendre toutes les mesures raisonnables pour empêcher toute personne non autorisée d'examiner et/ou de copier de tels renseignements.

Je comprends que ces règles s'appliquent non seulement durant, mais aussi après ma collaboration au sein de ce projet de recherche et que je respecterai les normes d'éthique établies par le EPTC 2.

Nom (en lettres moulées) _____

Signature _____ Date _____

ANNEXE E

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

Guide d'entretien semi-directif

Mise en contexte : Merci pour ta participation!

- Projet de recherche : L'intervalle décisionnel dans l'interaction professeur/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse
- Objectifs de l'entretien : Recueil d'information sur le participant pour comprendre quelle a été son expérience passée dans les interventions de ses professeurs ou chorégraphes lors des situations d'apprentissage où il aurait perçu une sensation de progrès.

Rôles :

- Le mien est de te poser des questions, de t'écouter et de t'accompagner au cours de ta réflexion. Les questions sont relativement ouvertes pour que tu puisses explorer amplement ta réponse. Je ferai éventuellement des relances au besoin.
- Le tien est d'exprimer ta réponse. Toutes les réponses sont valides, car il s'agit de te laisser exprimer ta perspective personnelle. Ce qui m'intéresse est de mieux connaître et comprendre TON expérience dans les interventions qui se sont avérées significatives dans ton apprentissage.

Déroulement de l'entretien:

- Durée : 45 à 60 minutes
- Phases de l'entretien :
 1. Présentation
 2. Thèmes à aborder
 - Sur les interventions des professeurs ou/et chorégraphes à ton égard, vécues comme bénéfiques pour ton apprentissage en danse.
 - Sur les différentes sortes d'intervention : soit les interventions par le mode du toucher, par le mode verbal, par le mode de la démonstration d'indications gestuelles, par le mode de la métaphore imagé.
 3. Conclusion et constats

- L'entretien fera l'objet d'un enregistrement audio, puis sera retranscrit. En vertu du principe de confidentialité, ton nom sera remplacé par un pseudonyme, ton anonymat sera préservé.

Avant de commencer, j'aimerais savoir si tu as des questions que tu aimerais poser. On commence lorsque tu te sentiras prêt/e!

Orientation de l'entretien	Intention	Notes
<p>Phase 1 : Présentation (10 minutes)</p> <p>Questions générales sur le participant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depuis quand as-tu commencé à prendre des classes de danse? • Quelle a été la fréquence de ton entraînement? • Comment t'entraînes-tu habituellement? • Au fil de tes années de pratique de la danse quel type d'entraînement préfères-tu? 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir un climat de confiance 	<p>La rencontre se fait face à face</p>
<p>Phase 2 : Thèmes à aborder (30 à 40 minutes)</p> <p>Thème 1 : Sur les interventions des professeurs ou/et des chorégraphes à ton égard.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle importance ont, pour toi, les interventions des professeurs ou des chorégraphes? - Y a-t-il eu des interventions que tu aies vécu comme significatives dans ton apprentissage de danse? - Peux-tu me parler de quelques-unes? - Peux-tu m'expliquer en quoi ces interventions ont été significatives? <p>Thème 2 : Sur les différents types d'intervention : par le toucher, par le verbal, par la démonstration, par la métaphore imagée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As-tu une préférence sur un type 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la perception du participant par rapport aux interventions des professeurs ou/et des chorégraphes. • Connaître les préférences du participant par rapport aux types d'intervention du professeur à son égard. 	

<p>spécifique d'intervention?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avec quel type d'intervention te sens-tu mieux accompagné? - Ce type d'intervention que tu préfères a toujours été le même depuis que tu t'entraînes? - Est-ce que ta préférence s'est modifiée au cours des années selon ta progression dans ton apprentissage de la danse? 		
Phase 3 : Conclusion (5 à 10 minutes)		
<p>Pour conclure l'entretien :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans les 10 minutes qui nous restent souhaiterais-tu ajouter quelque chose? • En guise de conclusion, pouvons-nous récapituler brièvement tout ce dont on a parlé? Si jamais quelque chose te revient à l'esprit, sens-toi à l'aise pour le commenter. • Conclusion et constats à propos de l'entretien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Synthèse des thèmes abordés durant l'entretien 	<ul style="list-style-type: none"> • Remercier le participant

ANNEXE F

GUIDE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Guide d'entretien inspiré de l'Explicitation (Vermersch, 2014)

Mise en contexte : MERCI pour ta participation!

- Projet de recherche : L'intervalle décisionnel dans l'interaction professeur/élève en contexte de la classe technique de danse.
- Objectifs de l'entretien : Mieux comprendre comment l'intervention du professeur dans la classe technique de danse est vécue chez l'élève.
- Rôles :
 - De l'interviewer : est de te poser des questions, de t'écouter et de guider ta réflexion. Certaines questions pourront te sembler étranges et directives ou très évidentes. Il s'agit de questions pour t'aider à préciser qu'est-ce que tu fais dans les interventions du professeur à ton égard.
 - Du participant: est d'exprimer simplement ta réponse. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, car nous avons tous notre propre manière d'être et d'agir. Ce qui m'intéresse de savoir, c'est comment Toi tu fais lors de l'intervention du professeur à ton égard.
- Déroulement :
 - Durée : 45 à 60 minutes
 - Sections de l'entretien :
 1. Des informations générales pour créer un climat de confiance entre l'interviewer et participant (le premier n'ayant pas été impliqué directement dans l'étude de terrain).
 2. Un moment d'intervention qui a une signification particulière pour toi et que tu as choisi parmi une des six classes de danse que tu as suivies.
 3. Tes conclusions, constats ou commentaires.
 - Enregistrement audio de l'entretien, ensuite retranscription du verbatim. Par souci de confidentialité, ton nom sera remplacé par un pseudonyme : ton anonymat sera préservé.

Information de l'entretien :

Nom du participant – Date – Heure – Lieu.

Avant de commencer, j'aimerais savoir si tu as des questions. Es-tu d'accord pour débiter l'entretien?

Orientation de l'entretien	Intention	Notes
<ul style="list-style-type: none">• Présentation de l'interviewer• As-tu assisté aux six classes de danse du projet?• De façon générale, comment te sens-tu après avoir participé à ce projet?	<p>Section 1. (5mn)</p> <ul style="list-style-type: none">• Initialiser ou établir un climat de confiance pour mettre à l'aise le participant. (L'interviewer est une tierce personne qui n'a pas eu de proximité avec le participant durant l'étude)	Assis sur des chaises en face à face.

Section 2. Expliciter un moment d'intervention d'une classe de danse de cette étude (30 à 40 mn)		
<p>Interviewer : Si tu es d'accord, je t'invite à laisser revenir un moment particulier qui a eu lieu dans une des six classes de danse de cette étude. Un moment qui aurait été significatif pour toi, où tu aurais senti que ton apprentissage prenait un sens de progression. Prends ton temps. Quand tu seras prêt, tu me le fais savoir.</p> <p>Participant : ...</p> <p>Interviewer : As-tu ce moment?</p> <p>Participant : ...</p> <p><i>(Exemples de formulations de questions qui vont permettre au participant d'avoir recours à sa mémoire concrète et de « revivre » le moment tout en étant guidé dans la description fine de ce qu'il a vécu)</i></p> <p>Interviewer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si tu es d'accord, je t'invite à explorer ce moment et à me le décrire... - Où es-tu placé dans le studio? Qu'es-tu en train de faire? Qui est à côté de toi, derrière ou devant toi? Peux-tu me décrire ce que tu ressens? Qu'est-ce que tu entends? Qu'est-ce que tu vois? Où es le professeur? <p><i>Peu à peu, il s'agira d'accompagner l'élève à porter attention au déroulement de ses actions matérielles ou mentales qu'il a vécues. Puis de l'amener doucement vers un moment très particulier et de le décrire le plus finement possible.</i></p> <p>Une fois le moment précis est ciblé, l'interviewer pose les questions à l'élève dans un guidage plus raffiné.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là? Qu'est-ce que le professeur fait? Comment fais-tu pour faire ce que tu fais? Par quoi commences-tu à faire ce que tu fais? Comment sais-tu ce que tu sais? (exemples) 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir le contrat de communication • Choix d'un moment significatif précis <ul style="list-style-type: none"> • Focaliser le moment et l'élucider en nourrissant la description. • Accompagner l'élève dans l'élucidation de son action et le réguler dans le but de le maintenir dans les conditions qui permettent la verbalisation de l'action 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrat est établi • Positionnement des chaises en trois quarts afin de favoriser l'état d'évocation. • La position en trois quarts des chaises facilite l'évocation chez l'élève, tout en prenant soin de n'avoir rien devant qui pourrait le distraire.

Section 3. Conclusions, constats (10 minutes)		
<ul style="list-style-type: none"> - Si tu es d'accord, je te propose de faire une pause avant de terminer. - Puisqu'il reste encore un peu de temps, as-tu quelque chose à ajouter à propos de ce moment dont on vient de parler? - Ou peut-être aimerais-tu parler brièvement d'un autre moment significatif? 	<ul style="list-style-type: none"> • Amorcer la fin de l'entretien 	
<ul style="list-style-type: none"> - Aurais-tu des commentaires sur tout ce dont on a parlé? - Voudrais-tu ajouter quelque chose en guise de conclusion? 	<ul style="list-style-type: none"> • Clôre l'entretien 	<ul style="list-style-type: none"> • Replacer les chaises face à face pour clore l'entretien. • Remercier le participant.

Guide d'entretien inspiré de Forget (2014)

Forget, M.-H. (2014). *Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1er cycle du secondaire. Entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Sherbrooke. Québec.

ANNEXE G

EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD CONTENANT DES NOTES DE TERRAIN

Cours 1

31 janvier 2017

① Notes de terrain Cours 1

d'interaction avec les élèves lorsqu'elles étaient au sol pour l'exercice somatique.

En faisant ces notes après cours il est clair que je ne suis plus sur le moment précis de l'action comme si j'avais pris les notes à l'instant même. Je les écris en essayant de me replacer dans le moment du vécu de l'action.

Je commence le guidage de l'exercice ^{exploration} somatique. ~~Cette~~ ci a pour but de les aider à plonger dans leur espace intime, l'espace invisible intérieur dans une intention très précise de porter l'attention à la vie intérieure, à la vie invisible celle que nous oublions quand nous sommes plus attentifs à la vie extérieure.

Comme ^{non verbalisation} je commence avec une certaine neutralité cherchant les bons mots ou les mots adéquats ^{et} en m'appuyant beaucoup sur mes gestes pour accompagner le verbal. C'est évident qu'elles ne voient pas mes gestes puisqu'elles ont les yeux fermés, mais en fait je vois que c'est surtout pour moi-même que cela se manifeste (comme un support ?) Je ressens leur disponibilité comme une énergie joyeuse et attentive.

2

qui émerge de leurs corps, des regards
 et des sourires m'encouragent (peut-être
 qu'elles ressentent aussi mon état d'âme?)
 Je me sens encouragée et au fond
 de moi ~~je~~ cela me remplit le
 cœur de gratitude.

Elles commencent dans la position
 assises, entrecroisant leurs genoux avec
 leurs bras (position de départ que
 j'ai proposée) pour ainsi aller vers
 le sol petit à petit en déroulant la
 colonne. J'ai choisi de commencer
 de cette façon pour qu'elles puissent
 se représenter latéralement se plonger
 vers l'être intérieur comme une
 descente aux profondeurs pendant
 mon guidage verbal je marche
 à l'intérieur du cercle (elles sont
 placées en cercle) en prêtant attention
 à chacune d'elles. J'observe qu'elles
 me suivent car je vois ~~sur~~ leurs
 corps les actions que je propose.

Je ~~leur~~ propose dès le début de porter
 attention à la respiration, l'inspire et
 l'expire comme une manière directe
 de connecter avec la vie ^{interne} et l'effet de
 la respiration consciente se perçoit très
 rapidement, je vois et je ressens
 comment, chacune à leur rythme,

commence à relâcher des tensions. Mais
 même, ^{je constate qu'} en les regardant et en les imitant
 à la respiration consciente, je me détends
 et je profite pour relâcher vers le sol
 quelques tensions. Elles me survient sans
 difficulté et cela ^{me} rassure ^{sur} les doutes
 que j'avais de ne pas être suffisamment
 claire avec mon français. Je me
 rends compte que tout le long de
 l'exercice j'ai accompagné mon explica-
 tion avec des gestes. Je l'ai remarqué
 durant et après et je me suis même
 demandé si je faisais cela jadis.
 Je crois que non, mais ceci n'est
 pas pertinent en ce moment. Ces gestes
 m'ont donné un support pour trouver
 mes mots ou soutenir mes mots.

Une fois debout, je continue de
 les accompagner tout en démontrant
 la suite de l'exercice, je perçois
 que l'ambiance s'est détendue, s'est
 unifiée comme si nous étions à
 présent connectés sur une même
 longueur d'onde. Je les ^{vois} ^{de} ^{plus} ^{en} plus
 relâchés sauf l'ava qui semble encore
 un peu tendue, est-ce parce qu'elle
 est juste à côté de moi ou est-ce
 parce qu'elle est effectivement plus tendue
 que les autres ?

4 Notes descriptives du contexte

Nous avons commencé à 18h pile - Elles sont toutes arrivées à temps. J'ai fait une brève présentation du cours. J'étais un peu nerveuse puisque c'était mon premier cours enseigné en français. Je les percevais averties, disponibles R.E agréables attentives quoique il y a une peu de tension dans l'air. Je leur propose d'aller faire un plongeon, dans cet espace intime que nous avons tous. En commençant assises, je les guide vers la position C.P allongée sur le dos. Je les percevais très receptives au sein. Quelques unes ont R.E véritablement du plaisir, cela se voit (je le vois?, je le percevais?). Je pense bien que RE je les ressens plutôt que de le voir (empathie kinesthésique?). Quoiqu'il en soit une fois debout (l'exercice terminait E.P assis) elles étaient plus détendues et plus présentes à elles mêmes. Ce qui finalement était l'intention de ce plongeon sonétique. d'échauffement a eu besoin de se faire.

Obs P. avec une répétition de la pièce musicale Identif. choisie. Je remarque qu'elles ont des un peu de mal avec la coordination, notamment avec le mouvement spiralé que je propose avec les bras. Je décide donc de ralentir le rythme afin qu'elles puissent me suivre.

① se rattache à l'interaction que j'ai écrite avant.

ANNEXE H

EXEMPLE D'UN VÉCU DE RÉFÉRENCE (V1)

Autoexplicitation 2 : portant sur un moment spécifique lors d'un exercice d'étirement lors du Cours 2

18 août 2017

Initialiser V1 (vécu de référence)

Mardi 7 février. La deuxième classe des cinq classes prévues de mon étude est en train de se dérouler. Nous sommes à la phase des étirements de la fin du cours. C'est une proposition à faire à deux, un travail d'équipe où les deux parties ont chacune leur tâche à faire. Comme, au préalable, j'ai bien pris soin d'expliquer tous les détails, c'est-à-dire, de leur démontrer en soulignant quels sont les éléments essentiels à garder en tête, je les regarde faire en me déplaçant d'un groupe à l'autre dans la salle. Par moments, j'interviens à une certaine distance avec une parole ou un geste. Tout semble correct en apparence. Ensuite, je me souviens que je me retrouve près du groupe Leïla/Rachelle, quand Leïla me fait signe. Il y a un problème. Elle m'explique la situation d'une voix qui révèle une certaine inquiétude. J'écoute attentivement ce qu'elle me dit. Je comprends ce qui se passe et je décide d'intervenir sans donner l'explication verbale. Je lui donne la réponse en faisant des gestes, ma main qui replace sa hanche en même temps que j'oriente la poussée de Rachelle qui est la personne debout qui l'accompagne et qui très attentivement me suit des yeux pour capter mes consignes.

ANNEXE I

EXEMPLE D'UN VÉCU (V2)

19 août 2017 - jour 2 (ajouts en **bleu turquoise**)

Légende du code de couleur
Jour 1 :
Jour 2 :

Initialiser V2

Nous sommes le Mardi 7 février. La deuxième des cinq classes prévues de mon étude est en train de se dérouler. Nous sommes à la phase des étirements de la fin du cours. C'est une proposition à faire à deux, un travail d'équipe où les deux parties ont chacune leur propre tâche à faire. Comme, au préalable, j'ai bien pris soin d'expliquer tous les détails, c'est-à-dire de leur démontrer en réalisant un exemple concret avec une des filles, pour souligner très précisément quels sont les éléments essentiels à garder en tête, je les regarde faire en me déplaçant systématiquement d'un groupe à l'autre dans la salle. Par moments, j'interviens à une certaine distance avec une parole ou un geste, par d'autres moments j'interviens en donnant une explication avec un toucher spécifique. Tout semble correct en apparence. Je me souviens que je me retrouve près du groupe Leïla/Rachelle, quand Leïla me fait signe en me disant qu'il y a un problème. Elle m'explique la situation d'une voix qui révèle une certaine inquiétude, car elle dit que quelque chose bloque au niveau de sa hanche, ce qui n'était pas arrivé tantôt lorsque j'étais présente en l'accompagnant dans la première tentative. J'écoute attentivement ce qu'elle me dit. Je crois comprendre ce qui se passe et je décide d'intervenir sans donner l'explication verbale. Je suis consciente que je lui donne une réponse en utilisant seulement la communication gestuelle. D'une part, ma main replace sa hanche, en même temps, avec l'autre main, j'oriente la poussée de Rachelle qui est debout et me suit des yeux très attentivement, pour capter visuellement mes consignes.

ANNEXE J

EXTRAIT D'UNE AUTOEXPLICITATION

Légende du code des couleurs
Jour 1
Jour 2
Jour 3
Jour 4
Jour 5
Jour 6
Jour 7
Jour 8
Jour 9
Jour 10
Jour 11
Jour 12
Jour 13
Jour 14
Jour 15

AUTOEXPLICITATION 3 : COURS 1

Focaliser : V3

1. Si tu veux bien commençons par ce moment où tes élèves font le premier demi-plié, où es-tu placée dans la salle?

Je suis juste devant la barre, là où Vera, Aline, Rachelle et Leïla sont placées, Chloé et Irina sont placées à la deuxième barre qui est perpendiculaire à la première. Je suis à peu près à une distance de 4 mètres, autant d'une barre que de l'autre. Mon intention étant de garder un regard ouvert envers les six élèves.

2. Tu es là juste devant les barres, et ensuite, que se passe-il?

Je me sens émue. Juste pour préciser, je ne suis pas exactement devant les barres, puisque l'appareil du son se trouvant à l'autre bout de la salle et donc assez loin de

la barre où elles s'étaient placées, j'étais—suis-en train d'avancer vers elles, tout en ayant l'intention de maintenir assez de distance pour garder un œil sur toutes. Je les regarde faire les deux premiers « demi-pliés » où déjà je commence à prendre note mentalement de quelques éléments qui m'aideront à situer quel est leur niveau technique réel. C'est clair pour moi que faire une flexion des genoux n'est pas la même chose que faire un « demi-plié ». Dans ce mouvement beaucoup d'éléments s'y conjuguent et parlent par eux-mêmes.

3. À quoi tu sais que tu es émue?

C'est la première classe avec mes élèves participantes. J'éprouve à l'intérieur de moi le mouvement de mes émotions, j'ai hâte de les voir travailler et je me sens curieuse par ce qui va ressortir de cette classe.

4. À quoi tu reconnais la différence entre une flexion de genoux et un « demi-plié »?

Ce que je nomme une flexion de genoux est un mouvement qui reste seulement au niveau de la forme, il est creux, sans consistance. Tandis qu'un « demi-plié » est un mouvement créé à partir d'une construction invisible intérieure et antérieure à la forme, qui est celle qui imprègne le mouvement de flexion/étirement des jambes d'une qualité déterminée.

5. Comment fais-tu pour identifier la différence entre l'un et l'autre?

Je peux le voir par la présence ou pas d'une qualité élastique. L'absence de cette qualité équivaut à la flexion/étirement dans la forme. Quand la qualité élastique est là, cela indique que tout le corps est connecté à l'intérieur pendant la flexion/étirement, ce qui transforme le mouvement en un « demi-plié ».

6. Comment fais-tu pour voir la qualité élastique du mouvement de flexion/étirement?

Cela se voit en prêtant attention à certains éléments visibles, ainsi que par un ressenti que j'éprouve en moi.

7. Ces éléments, tu les vois sur qui ?

Dans ces deux « demi-pliés » mon regard a seulement eu le temps de faire un balayage général sur toutes les six.

8. Quels sont ces éléments?

Ce survol m'a permis de me faire une idée sur leur manière de s'organiser de façon gravitaire. L'élément le plus visible c'est qu'il n'y a pas d'engagement à la gravité qui est ce qui permet la construction d'une structure invisible intérieure. Je vois donc, un manque de fluidité et d'élasticité dans le mouvement.

ANNEXE K

DÉFINITION D'UNE CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE

Observation pédagogique

Définition	Activité de l'enseignante de danse qui consiste à mobiliser son attention de façon multisensorielle dans le but de recueillir l'information sur tous les éléments concernant l'interaction dans la classe technique de danse (élèves, environnement, outils de travail).
Propriétés	<ul style="list-style-type: none">• Prise d'information visuelle qui anticipe son intention pédagogique• Identification des indices kinesthésiques• Sélection de l'information qui mobilise le sens de la vue ou le sens kinesthésique.• Mobilisation du cadre de référence de l'anatomie fonctionnelle.• Mobilisation du cadre de référence de l'esthétique de la danse classique et de l'esthétique de la danse moderne.• Sélection de modalités d'intervention appropriées (toucher, démonstration corporelle, paroles, gestes, etc.).• Vérification par le toucher, par la vision ou par le sens kinesthésique des indices perçus par l'enseignante• Inférence pédagogique• Résonance empathique kinesthésique
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none">• Volonté de comprendre ce qui se passe pour aider l'étudiante à trouver des solutions dans ses apprentissages.• Mobilisation de l'attention orientée• Prise d'information multisensorielle du corps de l'élève• Mise en relation de l'expérience artistique de l'enseignante avec ses connaissances théoriques sur la dimension fonctionnelle du mouvement dansé (anatomie, physiologie, biomécanique).• Besoin de s'informer sur l'organisation tonique de la posture

	<p>ou de la coordination du mouvement de l'élève.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intention communicative
<p>C1 Extrait AE3 31-01-17</p>	<p>2. « (...) <u>Je les regarde faire les deux premiers</u> « demi-pliés » où déjà <u>je commence à prendre note mentalement</u> de quelques éléments qui m'aideront à situer quel est leur niveau technique réel (...) ».</p> <p>C d' E: Prise d'information multisensorielle du corps de l'élève</p> <p>7. « (...) ce qui est également notable dans l'ensemble, c'est qu'elles ne se sont pas alignées de façon optimale, les trois sphères du corps ne sont pas traversées par la ligne gravitaire ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prop : Mobilisation du cadre de référence de l'anatomie fonctionnelle.
<p>C2 Extrait AE2 7-02-17</p>	<p>5.1 « Leïla n'a pas encore terminé de parler. Pendant que <u>je continue de l'écouter mon regard passe</u> de Rachelle à Leïla et de Leïla à Rachelle très rapidement <u>essayant de repérer</u> des indices qui pourraient être en lien avec ce que Leïla dit ».</p> <p>C d'E : Besoin de s'informer sur l'organisation tonique de la posture ou de la coordination du mouvement de l'étudiante.</p> <p>11. « Selon mon ressenti, il est question de placement, d'un non-alignement du bassin »</p> <p>Propriété : Sélection de l'information qui mobilise le sens de la vue ou le sens kinesthésique</p>
<p>C3 Extrait AE5 14-02-17</p>	<p>17. « Lorsqu'elle fait le mouvement de flexion du « demi-plié » avec ce sentiment de confiance, ce qu'elle fait c'est juste se laisser aller le plus possible dans son mouvement. Je vois qu'elle se laisse aller dans sa tendance innée « terre », mais sans la double polarité active qui régule autant la descente (en activant le vecteur ascendant) comme la remontée (en activant le vecteur descendant), son axe gravitaire se déplace vers l'arrière, déplaçant donc le centre d'équilibre, le bassin réagit à ce déséquilibre avec un mouvement en antéversion, et pour compenser ses muscles phasiques des cuisses s'activent fortement, puisqu'elle n'a pas le soutien de sa musculature profonde ».</p> <p>Prop : Mobilisation du cadre de référence de l'anatomie fonctionnelle</p> <p>C d'E : Mise en relation de l'expérience artistique de l'enseignante avec ses connaissances théoriques sur la dimension fonctionnelle du mouvement dansé (anatomie, physiologie, biomécanique).</p>
<p>Cours 1 Notes de Terrain 31-01-17</p>	<p>p. 5 « J'ai remarqué qu'Irina a une organisation gravitaire descendante ».</p> <p>Prop : Sélection de l'information qui mobilise le sens de la vue ou le sens kinesthésique</p>

Observation Vidéo Cours 1 31-01-17	<u>Le regard de Citlali se maintient</u> toujours attentif à ce que les élèves font. C d' E : Besoin de s'informer sur l'organisation tonique de la posture ou de la coordination du mouvement de l'élève.
---	--

ANNEXE L

RELEVÉ DES ACTIVITÉS ET PHÉNOMÈNES ISSUS DE L'ANALYSE DES
AUTOEXPLICITATIONS ET NOTES D'OBSERVATION DE L'ENSEIGNANTE

Activités (catégories denses)	Phénomènes (sous-catégories)	Phénomène (sous-catégorie) (traversant toutes les catégories)
<ul style="list-style-type: none"> • Communication pédagogique 		Résonance Empathique Kineshésique
	<ul style="list-style-type: none"> • Inférence pédagogique 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Rétention pédagogique 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Perte de repères pédagogiques 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoévaluation intrinsèque 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Autorégulation corporelle 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation de la classe 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Flux pédagogique 	
<ul style="list-style-type: none"> • Observation pédagogique 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Observation globale 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Observation focalisée 	
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation pédagogique 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Défi pédagogique 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Réjouissance pédagogique 	

ANNEXE M

EXEMPLE D'UN MÉMO ANALYTIQUE

Ces deux mémos sont issus d'une première tentative d'élaborer une « synthèse théorisante » après avoir consigné trois catégories denses et treize sous-catégories (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 398).

18 février 2018

C'est clair que l'observation, la communication et l'évaluation sont les activités prégnantes. Certes, elles sont engagées toutes les trois en simultané. Mais alors, cela veut dire que les sous-catégories qui apparaissent dans les trois catégories principales sont aussi tout le temps présentes? Il faut croire que cela se succède à des vitesses très rapides, ce qui me semble assez complexe. Mais, comment est-ce que cela opère?

20 février 2018.

Je suppose que si les catégories principales et les sous-catégories sont simultanées alors ce jeu de régulation qui se fait à l'intérieur de l'intervalle décisionnel doit forcément être de nature attentionnelle! Comme le zoom d'une caméra hypersensible, mon activité d'observation mobilise l'attention qui s'ouvre tantôt dans le plan élargi, tantôt qui se réduit dans le plan du détail. Le changement de zoom se fait par des centièmes de seconde. Parfois, j'ai même l'impression que l'attention se maintient dans les deux plans. À la lumière de cette nouvelle perspective des trois catégories

denses et les sous-catégories engagées en même temps, l'analyse prend un sens intégrateur. Je vois une tridimensionnalité qui ne m'était pas évidente. Cela fait définitivement plus de sens quand on les considère en simultané et non en succession. Ce qui m'a donné cette fausse impression de linéarité, c'est que lors de mes autoexplicitations, j'explicitais l'activité qui faisait plus de sens à ce moment, tandis que les autres activités restaient dans l'implicite. J'ai assumé que si elles n'étaient pas explicites tout le temps dans mon propos cela signifiait qu'elles n'étaient pas manifestes. Or, elles sont effectivement présentes de façon simultanée, sauf qu'au moment d'explicitation, il n'apparaît que celle sur laquelle je portais plus d'attention au moment du vécu.

ANNEXE N

EXTRAIT DU TABLEAU D'ANALYSE ISSU DE L'ENTRETIEN
D'EXPLICITATION DE LEÏLA

Légende
<p>B : Intervieweuse A : Leïla En bleu : actions de Citlali</p> <p>Hem : signifie un temps d'hésitation où Leïla prononce hem ... : signifie une pause brève</p>

Transcription verbatim	Codification	Catégorisation
<p>30. B : Alors, qu'est-ce que tu fais au moment où tu es allongée et que Citlali est debout près de toi</p> <p>31. A : ben, la première fois, en fait, <u>elle m'invite à lever la jambe</u> en ayant comme... point de conscience... hem le fait de tirer le talon vers le haut, puis <u>elle m'invite à lever la jambe, puis la rebaisser</u> et d'observer ce que cela fait sur mes lombaires... et que les autres observent ce qu'ils voient, après, hem...</p>	<p><i>Citlali invite Leïla à lever la jambe en prenant conscience de tirer le talon vers le haut et de la rebaisser tout en observant l'effet sur ses lombaires.</i></p>	<p><i>Leïla décrit le moment ciblé</i></p>

<p>31A2. je ne me souviens plus si je fais la remarque que je <u>vois</u> bien du coup que cela ...il y a un changement et que mes lombaires sont... <u>ça force</u>, en tout cas ... <u>ça tire</u>... puisque <u>mes lombaires se lèvent et cela creuse</u> et donc, là je suppose, elle...</p>	<p>voit bien que ça force et ça tire, ses lombaires se lèvent et cela creuse</p>	<p>Catégorie : Exploration Kinesthésique de la proposition dansée Propriété : Prélèvement, identification et évaluation des indices proprioceptifs en cours de d'action.</p>
<p>31A3 : ... elle parle du coup de cet... de l'axe dont on avait parlé avant, donc, de l'axe entre le sommet de la tête et le coccyx ou l'ischion et hem... et l'axe entre la hanche et le talon, donc cela fait les deux axes perpendiculaires et suite à ça</p>	<p>écoute la proposition de la visualisation de la jambe imaginaire. <i>(Écoute de la communication qui lui est destinée)</i></p>	<p>Catégorie : Exploration Kinesthésique de la proposition dansée. Condition d'Existence : Réceptivité aux indications (expression verbale, métaphorique ou analogique) proposées par l'enseignante</p>
<p>31A4 : elle <u>m'a donné</u> l'idée qu'il y a une troisième jambe imaginaire, donc là,</p>	<p><i>Citlali lui donne l'idée d'une troisième jambe imaginaire</i></p>	<p>Catégorie : Exploration Kinesthésique de la proposition dansée. Condition d'Existence : Réceptivité aux indications (expression verbale, métaphorique ou analogique) proposées par l'enseignante</p>
<p>31A5 : moi, je <u>m' imagine allongée</u>, j'ai la jambe gauche au sol et la jambe droite en l'air et je <u>m' imagine</u>, en fait <u>cette jambe posée</u> sur le sol... je <u>visualise</u> cette jambe... et, du coup, comme elle est plus détendue et comme j'ai cette axe qui est plus fort de cette jambe imaginaire, l'axe tête ischion, hem...du coup,</p>	<p>s' imagine allongée en ayant la jambe gauche au sol et la jambe droite en l'air. S' imagine la jambe posée sur le sol et visualise la troisième jambe imaginaire. Elle perçoit que la jambe est plus détendue et que l'axe tête/ischion est plus fort</p>	<p>Catégorie : Exploration Kinesthésique de la proposition dansée. Condition d'Existence : Réceptivité aux indications (expression verbale, métaphorique ou analogique) proposées par l'enseignante</p>

<p>31A6 : elle <u>propose de baisser</u> ma jambe et ... les deux forces elles se rejoignent, c'est-à-dire, celle qui fait ischion/talon, en fait, hanche/talon et celle qui fait tête/ischion.</p> <p>31A7 : Donc, là, en fait, ma jambe qui est en l'air, quand elle <u>descend</u>, elle <u>descend</u> beaucoup plus facilement et <u>rejoint</u> cette... cette jambe imaginaire</p>	<p><i>Citlali lui propose de baisser la jambe</i> (Lëila écoute que Citlali lui propose de baisser la jambe)</p> <p>la jambe qui est en l'air descend beaucoup plus facilement et rejoint la jambe imaginaire</p>	<p>Catégorie : Exploration Kinesthésique de la proposition dansée Condition d'Existence : Réceptivité aux indications (expression verbale, métaphorique ou analogique) proposées par l'enseignante</p> <p>Catégorie : Exploration Kinesthésique de la proposition dansée Propriété: Mobilisation de l'imagerie mentale permettant de tester différentes qualités sensorielles/motrices que les images évoquées font émerger ET Sous-catégorie : Prise de Conscience Kinesthésique Propriété : Compréhension du mouvement éclairée par la mobilisation d'une attention orientée.</p>
---	---	--

ANNEXE O

RELEVÉ DES ACTIVITÉS DES ÉLÈVES ISSUES DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION PORTANT SUR UN MOMENT OÙ ELLES AURAIENT EU UN SENTIMENT DE PROGRESSION

Activités (catégories denses)	Phénomènes (sous-catégories)
<ul style="list-style-type: none">• Exploration kinesthésique de la proposition dansée	<ul style="list-style-type: none">• Prise de conscience kinesthésique• Laisser-faire le mouvement
<ul style="list-style-type: none">• Intégration des notions et des principes du mouvement sous-jacents à la proposition dansée	<ul style="list-style-type: none">• Plaisir du mouvement

ANNEXE P

DÉFINITION D'UNE CATÉGORIE CONCEPTUALISANTE (ÉLÈVES)

EXPLORATION KINESTHÉSIQUE DE LA PROPOSITION DANSÉE

Définition	Activité perceptivo-motrice réalisée par l'étudiante de danse qui prend appui sur la proposition dansée de l'enseignante, laquelle a pour but de faire découvrir de nouvelles façons de se mouvoir.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none">• Mobilisation d'une attention orientée de l'élève.• Mobilisation de l'imagerie mentale permettant de tester les différentes qualités sensori-motrices que les images évoquées font émerger.• Prise d'information, identification et évaluation des indices proprioceptifs/intéroceptifs en cours d'action.• Quête effectuée simultanément ou postérieurement aux indications données par l'enseignante.
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none">• Désir d'apprendre des nouvelles propositions kinesthésiques.• Volonté de comprendre son mouvement.• Réceptivité aux indications proposées par l'enseignante (expression verbale ou non-verbale)• Prise d'information proprioceptive.• Compréhension préalable des principes du mouvement permettant l'identification et l'évaluation des informations proprioceptives.

<p>Extrait EDE Chloé 2-05-17</p>	<p>22A1. « Je me souviens que Citlali précisait bien qu'il fallait que ce soit, euh, assez libre par rapport à ça et euh, <u>je me souviens surtout de ses mots</u>, de cette circulation euh, dans l'action de faire ce demi-plié. Ce mot de circulation, de laisser libre au cours, la circulation entre le ciel et la terre et puis, comme un ruisseau qui naturellement m'indiquerait le chemin, sais pas si elle a dit comme ça exactement, en tout cas le mot circulation m'a évoqué ça, cette évocation-là, et du coup, au lieu de descendre à ce demi-plié avec des idées fixes... »</p> <p>C d' E : Réceptivité aux indications (expression verbale, métaphorique ou analogique) proposées par l'enseignante</p> <p>Propriété : Mobilisation de l'imagerie mentale permettant de tester les différentes qualités sensori-motrices que les images évoquées font émerger.</p> <p>32A1. « <u>je viens chercher</u> tout de suite ce que ça fait écho dans mes sensations, la circulation, le mot vient toucher, vient rebondir, je sais pas, sur ce que ça peut évoquer dans mon corps (...) ».</p> <p>Propriété : Mobilisation de l'imagerie mentale permettant de tester différentes qualités sensorielles/motrices que les images qui sont évoquées font émerger.</p> <p>32A2. « (...) <u>je teste des choses...</u> entre le moment où elle nous dit et je fais, ben, <u>je teste ce que cela peut évoquer pour moi la circulation</u>, euh, donc du coup, je ... dans l'évocation, voilà <u>je cherche!</u> ».</p> <p>Propriété : Quête effectuée simultanément ou postérieurement aux indications données par l'enseignante.</p>
<p>Extraits EDE Leïla 10-03-17</p>	<p>31A2. « (...) <u>je vois bien</u> du coup que cela ... il y a un changement et que mes lombaires sont... <u>ça force</u>, en tout cas ... <u>ça tire...</u> puisque <u>mes lombaires se lèvent et cela creuse (...)</u> ».</p> <p>Propriété : Prélèvement, identification et évaluation des indices proprioceptifs en cours de d'action.</p> <p>31A3. « (...) elle parle du coup de cet... de l'axe dont on avait parlé avant, donc, de l'axe entre le sommet de la tête et le coccyx ou l'ischion et hem... et l'axe entre la hanche et le talon, donc cela fait les deux axes perpendiculaires et suite à ça elle <u>m'a donné</u> l'idée qu'il y a une troisième jambe imaginaire (...) ».</p> <p>Propriété : Mobilisation de l'imagerie mentale permettant de tester différentes qualités sensori-motrices que les images évoquées font émerger</p> <p>C d' E : Réceptivité aux indications (signes verbaux, métaphoriques ou analogiques) proposées par l'enseignante.</p> <p>31A5. « (...) moi, <u>je m'imagine allongée</u>, j'ai la jambe gauche au</p>

	<p>sol et la jambe droite en l'air et <u>je m'imagine, en fait cette jambe posée sur le sol... je visualise cette jambe...</u> et, du coup, comme elle est plus détendue et comme j'ai cet axe qui est plus fort de cette jambe imaginaire, l'axe tête ischion (...) »</p> <p>Propriété : Mobilisation de l'imagerie mentale permettant de tester différentes qualités sensori/motrices que les images évoquées font émerger</p>
<p>Extraits EDE Aline 25-04-17</p>	<p>189. A. je me concentre sur les sensations à l'arrière de mes jambes, puis entre mes jambes... je pense à mes ischions, je sens mes ischions... hem.....je pense qu'il y a quelque chose qui s'active aussi dans la le dessus de la tête, tu sais, de garder une direction avec la tête, qui part de, qui est à l'horizontale au début, puis que tranquillement va vers la verticale quand je me relève mais de garder une direction dans le troncdonc, je pense que je porte aussi attention à ça... garder une direction avec la, le dessus de la tête...</p> <p>Propriété : Mobilisation d'une attention orientée de l'étudiante.</p> <p>191. A. hem....je pense que j'anticipe quand je fais le tronc vers... en position, l'horizontale, je pense que j'anticipe ou j'engage déjà la petite musculature profonde qui va être plus engagée quand je vais être en train de me relever concrètement, donc je pense que je, j'engage déjà ces sensations-là ... avant de faire l'action ...</p> <p>Propriété : Quête effectuée simultanément ou postérieurement aux indications données par l'enseignante.</p>
<p>Extraits EDE Irina 9-03-17</p>	<p>71A1. « (...) elle me dit : je voudrais confirmer quelque chose... est-ce que tu pourrais marcher? <u>J'ai commencé à marcher,</u> j'imagine que <u>j'ai, moi-même, cherché à confirmer</u> quelque chose</p> <p>C d' E: Volonté de comprendre son mouvement.</p> <p>43A1. « (...) <u>je ferme les yeux</u> pour que cela ne me perturbe pas en me regardant et que <u>je reste en contact</u> avec moi-même... je continue de marcher ».</p> <p>Propriété: Mobilisation d'une attention orientée de l'étudiante.</p>
<p>Extraits EDE Rachelle 9-03-17</p>	<p>40A1. « éé, <u>je dirige mon attention vers les appuis</u> de mon dos (...) »</p> <p>Propriété : Mobilisation d'une attention orientée de l'étudiante.</p> <p>44A1. « ééh... <u>je suis en train d'imaginer</u> que la jambe fictive pousse à (inaudible) l'imaginaire. et quoi d'autre? c'est ça, j'ai plus ressenti qu'il y a une force qui arrive jusqu'à la tête et ça me permet... j'imagine que cela active le travail des abdos, mais je ne ressens pas les abdos, c'est seulement que je sens ».</p> <p>Propriété : Mobilisation de l'imagerie mentale permettant de</p>

	tester différentes qualités sensori/motrices que les images évoquées font émerger ».
<p>Extraits EDE Vera 4-05-17</p>	<p>46A1. « je sens bien le sol (...) ... ».</p> <p>C d' E : Prise d'information proprioceptive.</p> <p>85A1. « euh... j'essaie de respirer, non pas que j'essaie, mais je respire, je pense vers le sol et j'utilise le... j'expire et ça me fait utiliser le bas du ventre, alors que j'ai tendance à aller vers le haut, et là je... fffssss (son d'expiration) j'essaie de diriger mon souffle vers... vers le bas étant donné que je suis allongée.</p> <p>Propriété : Prélèvement, identification et évaluation des indices proprioceptifs/intéroceptifs en cours d'action.</p>

ANNEXE Q

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ D'ÉTHIQUE



No. de certificat: 1388

Date: 19-11-2018

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Titre du projet:	L'intervalle décisionnel dans l'interaction professeur/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse.
Nom de l'étudiant:	Mauricia Citali JIMENEZ OLMEDO
Programme d'études:	Maîtrise en danse
Direction de recherche:	Caroline RAYMOND

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Raoul Graf'.

Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aalten, A. (2005). In the Presence of the Body: Theorizing Training, Injuries and Pain in Ballet. *Dance Research Journal*, 37(2), p. 55-72.
- Aguayo, (2011). La teoría de la abducción de Peirce : lógica, metodología et instinto. *Ideas y Valores*, 60(145), p. 33-53.
- Altet, M. (1998). *Les pédagogies de l'apprentissage*. (2^e éd). Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, 138, p. 85-93. Récupéré de : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), p. 5-31. Récupéré de : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revuehtml>
- Andrzejewski, C. E. (2009). Toward a model of Holistic Dance Teacher Education. *Journal of Dance Education*, 9(1), p. 17-26.
- Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*. (2^e éd. revue et augmentée). Paris : Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives*. Hors Série – numéro 2. Récupéré de : http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Barr, S. (2009). Examining the technique class: re-examining feedback. *Research in Dance Education*, 10(1), p. 33-45.

- Batson, G. (2009). The somatic practice of intentional rest in dance education-preliminary steps towards a method of study. *Journal of Dance and Somatic Practices*, 1(2), p. 177-197.
- Batson, G. et Wilson, M. (2014). *Body and Mind in Motion. Dance and neurosciences in conversation*. UK. Intellect Bristol.
- Bernard, M. (1995). *Le corps*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bernard, M. (2001). *De la création chorégraphique*. Pantin, France : Centre national de la danse.
- Berthoz, A. (1993, 26 mars). *Physiologie de la perception et de l'action*. [Leçon inaugurale], Collège de France, 26 mars 1993. Récupéré de : https://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL2101285399948174996_AN_94_berthoz.pdf
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris : Odile Jacob.
- Berthoz, A. (s.d). *Physiologie de la perception et de l'action. Regard, Attention et Intention*. [Cours], Collège de France, 2003-2004. Récupéré de : https://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17175_UPL9798_res0304berthoz.pdf
- Berthoz, A. et Jorland, G.(2004). *L'empathie*. (dir). Paris : Odile Jacob.
- Bienaise, J. et Levac, M. (2016). Donner sens à l'expérience du geste en classe technique : regard *sur* la pratique de quatre enseignantes au Québec. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 6(3), p. 502-523.
- Brodie, J. A. et Lobel, E.E. (2012). *Dance and Somatics. Mind-Body Principles of Teaching and Performance*. Jefferson North Carolina : McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Burnidge, A. (2012). Somatics in the Dance Studio: Embodying Feminist/Democratic Pedagogy. *Journal of Dance Education*, 12(2), p. 37-47.
- Burrows, J. (2010). *A choreographer's handbook*. London and New York : Routledge.
- Cameron, Julia. (1992). *The Artist's Way. A Spiritual Path to Higher Creativity*. New York : TarcherPerigee.

- Caraker, C. (2001). Le Body-Mind Centering® en tant qu'approche de l'apprentissage de la danse. *Nouvelles de danse*, (46-47), p.76-93.
- Catellin, S. (2004). L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès*, 39(2), p. 179-185.
- Cazemajou, A. (2005). Analyse du mouvement. Une nouvelle vision du corps en mouvement. Centre national de la danse. Récupéré de <http://lacomediedeclermont.com/saison2015-2016/wp-content/uploads/2015/07/Analyse-du-mouvement-CND.pdf>
- Choi, E. et Kim, N. (2015). Whole ballet education: exploring direct and indirect teaching methods. *Research in Dance Education*, 16(2), p. 142-160.
- Clark, D. (2003). Developing Observation Strategies to Enhance Teaching Effectiveness in the Dance Class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(9), p. 33-36.
- Cléret, B. (2013). L'ethnographie comme démarche compréhensive : immersion dans les dynamiques consommatoires du rap en France. *Recherches Qualitatives*, 32(2), p. 50-77. Récupéré de : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Csikszentmihalyi, M. (1990/2008). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper Perennial Modern Classics.
- Damasio, A, R. (2008). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- De Kuijper, J. (2011). *The thinking dancer: Dance education reform and verbal instruction in dance technique classes in higher education*. Mémoire de maîtrise des arts en danse. Mills College, California.
- Decety, J. (1998). Mouvement réel ou imaginé. Dans *Science et Vie*, (204), p.134-140.
- Decety, J. (2004a). L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui? Dans A. Berthoz et G. Jorland (dir.), *L'empathie*. (p. 53-88). Paris : Odile Jacob.
- Decety, J. (2004b). Neurosciences : Mécanismes de l'empathie. Dans *Sciences Humaines*, 150(6), p. 26.

- Delacroix, J.-M. (2013). L'intercorporalité, Intercorporality - A Definition for the Gestalt Dictionary in Brazil. *Revue Gestalt/1*(43), p. 164-172.
- Demazières, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches Qualitatives*, 30(1), p. 61-83. Récupéré de : [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(1\)/RQ_30\(1\)_Demaziere.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Demaziere.pdf)
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal Guérin.
- Després, A. (1999). Un rapport autre à la gravité, enjeux. *Actes de Colloque international: La danse une culture en mouvement*. Strasbourg : Université Marc Bloch, CREEC.
- Dobbels, D., Rabant, C., et Godard, H. (1994). Le geste manquant, entretien avec Hubert Godard. *IO, Revue internationale de psychanalyse*, 5, p. 63-75
- Eddy, M. (2006). The Practical Application of Body-Mind Centering® (BMC) in Dance Pedagogy. *Journal of Dance Education*, 6(3), p. 86-91.
- Eddy, M. (2009). A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of Dance and Somatic Practices*, 1(1), p. 5-27.
- Englebert, J., et Follet, V. (2016). *Adaptation. Essai collectif à partir des paradigmes éthologiques et évolutionnistes*. (dir.). Paris. MTW Fédition.
- Figuière, F. et Berger, C. (1990). Prise de conscience par le mouvement. Intégration Fonctionnelle. *Kinésithérapie scientifique*. Paris : Institut National de la Kinésithérapie, 28, Mars, p. 43-49.
- Forget, M.-H. et Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme – About Journalism – Sobre Jornalismo*, 1(1), p. 72-83.
- Fortin, S. (1995). Toward a New Generation: Somatic Dance Education in Academia, *Impulse: The International Journal for Dance Science, Medicine, and Education*, 3, p. 253-62.
- Fortin, S. (1996). L'éducation somatique: nouvel ingrédient de la formation pratique en danse. *Nouvelles de Danse, Bruxelles : Contredanse*, 28, été, p.15-30.

- Fortin, S. (1998). Somatics: A Tool for Empowering Modern Dance Teachers. Dans S.B. Shapiro (Éd.) *Dance, Power and Difference : critical feminist perspective on dance education*. Illinois: Human Kinetic. p. 49-71.
- Fortin, S. (2001). Devenir expert de ses sensations. *Art fusion. Les actes du congrès 4 arts*, (p. 43-50). Québec.
- Fortin, S. (2006). Apports possibles de l'ethnographie et de l'autoethnographie pour la recherche en pratique artistique. Dans P. Gosselin et É. Le Coguiec (dir.), (p. 97-109). *La recherche Création. Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Presses Universitaires du Québec.
- Fortin, S. et Girard, F. (2005). Dancer's Application of the Alexander Technique. *Journal of Dance Education*, 5(4), p. 125-131.
- Fortin, S., Trudelle, S. et Messing, K. (2008). Entre corps de passion et corps de travail. *Danse et Santé. Du corps intime au corps social* (p. 45-83). Québec. Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, S. Vieira, A. et Tremblay, M. (2009). The Experience of Discourses in Dance and Somatics. *Journal of Dance & Somatics Practices*, 1(1), p. 47-64.
- Fraleigh, S. H. (1987). *Dance and the lived body*. Pittsburgh, PA : University of Pittsburgh Press
- Gaillard, J. (2016). *L'enseignant, maître de lui? Approche psychophénoménologique de l'interaction pédagogique*. USA. Createspace Independent Publishing Platform.
- Gibbs, R.W. (1994). *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. New York Cambridge University Press.
- Ginot, I. (2013). Douceurs somatiques. *Repères, cahier de danse*, 32(2), p. 21-25.
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Adeline.
- Godard, H. (1990a). L'empire des sens... La kinésiologie, un outil d'analyse du mouvement. *Danser maintenant*, 4. Bruxelles : CFC Éd., Arts vivants.
- Godard, H. (1990b). A propos des théories sur le mouvement, *Marsyas*, 16, p. 19-23.

- Godard, H.(1992). Présentation d'un modèle de lecture du corps en mouvement. Dans M. Peix-Arguel (Éd). *Le corps en jeu*. PUF. P 209-221.
- Godard, H. (1994). C'est le mouvement qui donne corps au geste, *Marsyas*, 30. p. 72-77.
- Godard, H. (1995). Le geste et sa perception. Dans M. Michel et I. Ginot. *La danse au XXème siècle* (p. 224-229). Paris : Bordas.
- Godard, H. (2001). L'enfant interprète, le regard de l'adulte spectateur. *Balises - CESMD Poitou-Charentes*, 1, p. 77-103.
- Gray, J.A. (1989). *Dance instruction science applied to the art of movement*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Green, J. (1999). Somatic Authority and the Myth of the Ideal Body in Dance Education. *Dance Research Journal*, 31(2), p. 80-100.
- Green, J. (2002). Somatic Knowledge: The Body as Content and Methodology in Dance Education. *Journal of Dance Education*, 2(4), p. 114-118.
- Hackney, P. (2002). *Making connections: total body integration through Bartenieff fundamentals*. [ressource électronique] Taylor & Francis HSS e-books. http://virtuolien.uqam.ca/tout/UQAM_BIB000022342
- Hanna, T. (1976). What is Somatics ? *Somatics, Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 1(1), p. 30-34.
- Hanna, T. (1989). *La Somatique. Comment contrôler par l'esprit la mobilité, la souplesse et la santé du corps*. Paris : InterÉditions.
- Harbonnier-Topin, N. (2001). L'analyse du mouvement, une danse du regard : l'enseignement d'Hubert Godard. *Nouvelles de danse*, 46-47 « Incorporer », p.100-113.
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée. Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*. Thèse de doctorat en formation des adultes et en sciences de l'éducation, Conservatoire national des arts et métiers de Paris, France.
- Harbonnier-Topin, N. (2010). Préférences, Associations et Couplages d'Activités dans l'Analyse des Interactions professeur-élèves dans la classe technique de danse contemporaine. *AREF 2010 – Symposium : Analyses de l'activité et des processus interprétatifs dans l'activité*.

- Harbonnier-Topin, N., Dussault, G., et Ferri, C. (2015). Vers une actualisation de l'analyse du mouvement dansé. Dans C. Stock (Éd.), *Contemporaniser le passé : Envisager le futur. Proceedings of the WDA Global Dance Summit*. Angers: World Dance Alliance.
- Harbonnier-Topin, N., Dussault, G., et Ferri, C. (2017). L'analyse d'activité, une épistémologie des processus? Le cas de l'analyse du mouvement en danse. [En ligne] Récupéré de : https://www.researchgate.net/publication/324112745_L%27Analyse_d%27activite_une_epistemologie_des_processus_Le_cas_de_l%27analyse_du_mouvement_en_danse
- Heitz, J-M. (2013). La décision : ses fondements et ses manifestations. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 1(5), p.106-117.
- Jay, L. (2014) Pratiques Somatiques et Écologie Corporelle. *Sociétés*, 3(125), p.103-115.
- Johnson, D. (1992). *Body: Recovering our Sensual Wisdom*. Berkeley, CA: North Atlantic Books and Somatic Resources.
- Johnson, D. (1995). *Bone, breath and gesture: Practices of embodiment*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- Johnson, D, H. (1986-87). Principles versus Techniques: towards the unity of the Somatics Fields. *Somatics, Magazine Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 6(1), p. 58-61.
- Joly, Y. (2006). Éducation somatique et santé. Jalons théoriques, www.yvanjoly.com
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd). Université de Sherbrooke. Éditions du CRP.
- Kerlan, A. (2013). À la source éducative de l'art. *Staps*, 4(102), p. 17-30.
- Kimmerle, M., et Côté-Laurence, P. (2003). *Teaching Dance Skills. A Motor Learning and Development Approach*. New Jersey. J. Michael Ryan Publishing, Inc.
- Kuypers, P. (2006). Des trous noirs, un entretien avec Hubert Godard. *Nouvelles de Danse*, 53, p. 56-75 : Contredanse.
- Lachaux, J.-P. (2011). *Le cerveau attentif. Contrôle, Maîtrise et Lâcher-Prise*. Paris : Odile Jacob.

- Lachaux, J.-P. (2015). *Le cerveau funambule. Comprendre et Apprivoiser son Attention grâce aux Neurosciences*. Paris: Odile Jacob.
- Lakes, R. (2005). Messages behind Methods: Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals. *Arts Education Policy Review*, 106(5), p. 3-20.
- Laplantine, F. (2013). *L'enquête et ses méthodes. La description ethnographique*. (3e éd). (Dir. François de Singly). Paris : Armand Colin.
- Launay, I. (2001). Le don du geste. *Protée*, 20(2), p. 85-96.
- Leao, M. (2001). *La présence totale au mouvement*. Paris : éditions Point d'appui.
- Leoncelli, M. (2014). *Corps à l'œuvre : De la transmission à l'appropriation - Le cas de la Danza Duende*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation. Université Catholique de Louvain.
- Levesque, S. (2015). Le mystérieux fonctionnement de l'abduction selon Charles S. Peirce. *Cygne noir*, 3. [En ligne] Récupéré de : <http://www.revuecygnoir.org/numero/article/mystere-abduction-peirce>
- Loupe. L. (1994). Transmette l'indicible. *Nouvelles de Danse* 20. La transmission. p. 16-20.
- Mainwaring, L., et Krasnow, D. (2010). Teaching the Dance Class: Strategies to Enhance Skill Acquisition, Mastery. *Journal of Dance Education*, 10(1), p.14-21.
- Mallet, J. et Dortier, J-F . (1993). Rencontre avec Varela. Dans *Sciences Humaines* (33), août-septembre, p.52-55.
- Marchand, S. (2017). Psychologie somatique, pas de deux corps-esprit.[En ligne] Récupéré de : <https://www.docdroid.net/TUCOybd/psychologie-somatique.pdf>
- Marzano, M. (2007). *Dictionnaire du corps* (1^{ère} éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Marzano, M. (2009). Introduction. Dans *La philosophie du corps*. Paris, France : Presses universitaires de France. p. 3-10.

- Masciotra, D. et Medzo, F. (2006). La compétence comme pouvoir adaptatif aux situations nouvelles. [Document PDF]. Récupéré de : <https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=la+compete+nice+comme+pouvoir+adaptatif+aux+situations+nouvelles>
- Masciotra, D., Morel, D. et Roth, W-M. (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles. Éditions De Boeck.
- Masciotra, D. (2017). La compétence : entre le savoir agir et l’agir réel. Perspective de l’énaction. *Éthique publique*, 19(1), p. 1-16.
- Meenan, M. J. (2013). *Exploring the modern dance technique class as a somatic practice*. Mémoire en Art. Université d’Oregon.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l’approche phénoménologique. *Recherches Qualitatives, Hors-Série*, (4), p. 103-118. Récupéré de : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Moore, C.-L., et Deicher, C. (2004). *Observation as a creative process*. Paper presented at the Seeing, Doing and Writing Movement Conference, Southern Illinois University Edwardsville, USA.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. (3^e éd). Paris : Armand Colin.
- Nettl-Fiol, R. et Vanier, L. (2011). *Dance and the Alexander Technique. Exploring the missing link*. Urbana. University of Illinois Press.
- Ölme, R. (2014). *From Model to Module. A move toward generative choreography*. (Thèse de doctorat non publiée). Department of media technology Computer Science and Communication, KTH Royal Institute of Technology. Stockholm : Récupéré de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:929122/FULLTEXT02.pdf>
- Pacherie, E. (2004). L’empathie et ses degrés. Dans A. Berthoz et G. Jorland (dir.). *L’empathie* (p. 149-181). Paris : Odile Jacob.
- Paillé, P. (1994). L’analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*, (23), p. 147-181.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4^e éd). Paris : Armand Colin.
- Perez, T., et Thomas, A. (2000). *Danser les arts : EPS : musique, arts plastiques, littérature*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.
- Pujade-Renaud, C. (1976). *Danse et Narcissisme en Éducation*. Paris. ESF.
- Râman, T. (2009). Collaborative learning in the dance technique class, *Research in Dance Education*, 10(1), p. 75-87.
- Raymond, C. (1998). *Étude de pratiques de l'enseignement de la danse. La communication des exigences : un discours porteur de non-dit et de savoirs à dévoiler*. Mémoire de maîtrise en danse. Université du Québec à Montréal.
- Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif*. Thèse de doctorat en éducation. Université de Sherbrooke.
- Rich. G. J. (2000). Body and Consciousness: A Conversation with Antonio Damasio. *Anthropology of Consciousness* 11(3-4), p. 54-61.
- Rizzolatti, G. et Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris: Odile Jacob.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L., et Gallese, V. (1999). Resonance behaviors and mirror neurons. *Archives italiennes de biologie*, 137, p. 85-100.
- Roegiers, X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. (Coll. Jean-Marie De Ketele). (2^e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Roll, J.-P. (1998). Les muscles organes de la perception. *Pour la Science*, (148) juin, Didier Nordon, p. 92-99.
- Roll, J.-P. (2006). La proprioception : un sens premier? *Résonances Européennes du Rachis*, 14(42), p. 1731-1736.
- Rouquet, O. (1991). *Les pieds à la tête. La tête aux pieds*. Paris : Recherche en mouvement.
- Rouquet, O. (1992). Être sa danse, la kinésiologie au service de l'expression dansée. *Nouvelles de danse*, 12, p. 28-33.

- Rouquet, O., et Joly, Y. (2008). Définition Somatique (Éducation). Dans P. Le Moal (dir.). *Dictionnaire de la danse* (p. 841). Paris : Larousse.
- Schempp, P. G. et Woorons, S. (2006). Learning to See: Developing the Perception of an EXPERT Teacher. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 77(6), p. 29-33.
- Schulmann, N. (1999). Définition : L'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé. Dans P. Le Moal (dir.). *Dictionnaire de la danse* (p. 676). Paris. Larousse.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27(1), p.127-140.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1986/1989). *La pertinence communication et cognition*. (Trad. de l'anglais par A. Gerschenfeld et D. Sperber). Coll. Propositions. Paris: Éditions de Minuit.
- Stinson, S. W. (1998). Seeking a Feminist Pedagogy for Children's Dance. Dans *Dance, Power and Difference. Critical and Feminist Perspective on Dance Education*. USA. Human Kinetics. p. 24- 47.
- Volk, E. (2000). Prise de conscience par le mouvement, Méthode Feldenkrais. *Encyclopédie Médico-Chirurgicale, Kinésithérapie-Médecine physique-Réadaptation* (26-061-8-10). Paris : Éditions Scientifiques et Médicales Elsevier SAS.
- Van Eersel, P. (2008). L'extraordinaire découverte des neurones miroirs. *Nouvelles Clés*. p. 44-46.
- Vermersch, P. (2005). Éléments pour « dessin de vécu » en psychophénoménologie. *Journal Expliciter* de l'Association GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation), (62), p. 47-54
- Vermersch, P. (2007). Bases de l'autoexplicitation(1). *Journal Expliciter* de l'Association GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation), (69), p.1-31.
- Vermersch, P. (2009). Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (1). *Journal Expliciter* de l'Association GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation), (81), p. 1-21.
- Vermersch, P. (2012a). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

- Vermersch, P. (2012*b*). Éthique et Épistémologie de la production de données selon un point de vue à la première personne. *Journal Expliciter* de l'Association GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation), (93), p. 41-43.
- Vermersch, P. (2014*a*). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Vermersch, P. (2014*b*). Le dessin du vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'autoexplicitation. [En ligne] Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/Pierre_Vermersch/publication/300100280_Le_dessin_de_vécu_dans_la_recherche_en_premiere_personne_Pratique_de_l'auto-explicitation/links/5723211608ae262228a8d99c/Le-dessin-de-vecu-dans-la-recherche-en-premiere-personne
- Walker, M.T. (2014). *The neuroscience of decision-making. From heuristics to matrices, making thinking visible*. Thèse de doctorat en education. U.S.A : University of Hawai'i at Manoa.
- Zur Lippe, R. (1983). Unité problématique : Éléments pour une histoire des conceptions du corps. Dans C. Reichler (Éd) *Le corps et ses fictions*, p. 29-41. Paris : Éditions de Minuit.