

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENJEUX EXPÉRIENTIELS DE LA RÉALISATION SÉCURITAIRE DE SAUTS DANSÉS EN
FORMATION UNIVERSITAIRE DE DANSE CONTEMPORAINE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DANSE

PAR

SABRIKA LEDUC

FÉVRIER 2024

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.04-2020). 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

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux personnes et aux structures qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Merci d'avoir fait équipe avec moi, et ce, sans peut-être même vous en rendre compte.

À ma directrice de recherche Nicole Harbonnier, professeure au Département de danse de l'UQAM, pour son génie, sa curiosité, sa patience, sa compassion et son franc plaisir à faire de la recherche. Son encadrement m'a réconcilié à la danse, dans ce qu'elle a toujours eu de plus pur, chose qui s'était dissipée avec le temps.

À ma codirectrice de recherche Caroline Raymond, professeure au Département de danse de l'UQAM, pour sa perspicacité, sa rigueur, sa sensibilité, son intégrité et la validation des aléas du travail de chercheuse. Son encadrement m'a soutenu dans le développement d'une relation saine à la recherche, chose essentielle dans la complétion d'un tel travail.

À Mylène Chicoine, orthopédagogue au bureau de l'inclusion et de la réussite étudiante de l'UQAM, pour l'accompagnement bienveillant dans les prises de conscience, les changements de perspectives, la méthodologie de travail et les outils de régulation personnels et interpersonnels.

To Todd L. Stone, for gifting me a way to dance that enables a connection with something greater than myself, for freeing me from cultural perceptions of what a dancer should be, for meeting me where I was and teaching me I was enough.

À Dr. Zhao, Dr. Laranjo, Dr. Lara-Carasco, Dr Larose, France Landry, Nathalie Bouchard et Claudie Girard de m'avoir tenue en vie à travers la maladie, ainsi qu'à Marie Naubert pour l'accompagnement dans la rémission.

À mes acolytes de rédaction, les *Tomatos Girls*, sans qui ce mémoire aurait été achevé en 2045. Merci pour votre collaboration, votre support intellectuel et émotionnel, vos aiguilles, vos partages, votre mémoire, votre perspicacité, votre générosité, les retraits de rédactions au chalet, les tomates en ligne en pleine pandémie de COVID-19, votre courage, vos expériences de vie, vos connaissances et votre engagement réciproque, votre « sœurénité » et les 13° à l'ouest.

Au Département de danse de l'UQAM et à tous les professeur-es du second cycle en danse. J'adresse des remerciements spéciaux à Hélène Duval, directrice des programmes de premier cycle en danse, pour l'accueil de ma recherche l'automne 2021, à Alain Bolduc, chargé de projet de productions, pour le prêt des locaux pour la conduite des entretiens, à Eliane Cantin, technicienne en travaux pratiques, pour le prêt et la gestion du matériel technologique, à Nathalie Blanchet, chargée de cours au premier cycle et collaboratrice à la recherche, pour l'accueil de la recherche dans son groupe-classe, à Bertil Schulrabe, accompagnateur musical du groupe-classe, pour la collaboration à la recherche, à Alice Jean, assistante à la recherche et diplômée du second cycle en danse de l'UQAM et à Chantal Lantin, secrétaire de direction et de programme d'étude, pour sa douceur, son caractère consciencieux et ses encouragements.

Merci au comité de sélection du Département de danse de l'UQAM pour l'attribution des bourses Pierre-Lapointe de 2019-2020 et de 2020-2021. Celles-ci m'ont permis de maintenir l'équilibre dans la réalisation de ce mémoire.

Aux étudiant-es-participant-es de cette recherche, pour leur curiosité et leur générosité. Merci de m'avoir appris la danse par la verbalisation de vos expériences de réalisation sécuritaire de sauts dansés.

À Marc-Alexandre Hallé, technicien informatique, pour le sauvetage des documents et pour le don de l'ordinateur portable et à Marie-Christine Beaudry, bibliothécaire spécialisée en danse, histoire de l'art et muséologie, pour son aide avec le logiciel Zotéro et son efficience dans la recherche documentaire.

To my mentor Connie Rotella, for your honesty, your wisdom, your passion and how much you push me to show up for myself in a way that feels authentic.

To Jonathan Patterson for your student centered signing pedagogy. Your ways of teaching really impacted my views on knowledge transmission and dance teaching.

À Sonia Grenier, Julie Turbide, Maryline St-Sauveur, Caroline Cotton, Dominique Porte, Nathalie Blanchet, Andréa Dugas-Hawkes, Ariane Boulet, Chantal Dauphinais, Todd Stone et Chanelle Allaire qui m'ont enseigné à danser la danse et être dansée par elle. À Anne Lebeau, qui, grâce à son entraînement et son accompagnement, m'a permis de réaliser des sauts dansés délicieux.

À Jonathan Semeteys-Ladouceur, à Carole Faubert, à Ariane Boudrias-Camirand, Gabriel Rainville à Todd Stone et aux étudiantes CEO, pour les traitements de physiothérapie et d'ostéopathie.

À Irene Gallesso, pour la transmission du ballet classique informé de l'ostéopathie et de l'OAM. Aux étudiant-es curieux-euses, passionné-es et joyeux-euses de l'Académie de Danse d'Outremont.

Aux familles Flandin-Du Boucher et Bouchard-York pour leur parentalité étendue, leur curiosité authentique et leurs encouragements.

À Laurence Gratton, pour sa pensée critique et éclairante lors des demandes de bourses, pour son intégrité et sa fraîcheur. À Jessica Valérie, pour son soutien à la motivation et pour avoir brillamment transposé mes schémas d'une napkin à l'ordinateur.

To Chloé Hart, who has been my person of choice in reflexions around the dance field and dance teaching. Thank you for your wisdom, support, incredible communication and introspection skills and most of all: for being such an inspiration of a human.

To my soul sister and ride or die, Emilie-Claude St-Amour-Maillé for all the times I asked you to suspend my accesses to all social medias, for your empowering friendship, for your outlook on life, for believing in me way more than I could even conceive to be plausible and for showing up in my corner every step of the way.

À Cynthia, Mathieu, Vincent, Marjolaine, aux enfants arc-en-ciel et les croquettes de joie de vivre : Antoine, Raphaël, Charlie, Sophia et Emma.

DÉDICACE

À tous les professeur·es et artistes des arts de la scène qui ont contribué au développement d'une relation saine et nourrissante au chant, au jeu et à la danse.

À Lise Gagnon, ma maman, qui a fait tant de concessions pour que je puisse danser. Merci pour le toit au-dessus de ma tête et la sauce à spaghetti dans mes veines.

À mon partenaire Ernest, pour ta pureté, ton engagement intellectuel, ton soutien émotionnel et ton humour à travers cette étape académique, oh combien difficile!

AVANT-PROPOS

L'Université du Québec à Montréal opère sur le territoire traditionnel de la Nation Kanien'kehá:ka, que je reconnais comme les gardiens des terres et des eaux sur lesquels j'agis. Cette terre est non cédée, c'est-à-dire qu'elle a été prise sans traité ni accord. Tiohtià:ke (Montréal) est historiquement connue comme un lieu de rassemblement de nombreuses Premières Nations. Aujourd'hui, elle abrite une population diversifiée d'Autochtones et d'autres peuples. L'UQAM est une organisation composée en grande partie de colons et d'immigrant-es, et je reconnais le racisme systémique et le colonialisme dans le domaine universitaire ainsi que le domaine des arts de la scène. Je m'engage à la conciliation avec les peuples autochtones des terres sur lesquelles je mène ma recherche, étudie, apprends, crée, répète et performe, ainsi qu'à la justice sociale et à l'équité dans les pratiques organisationnelles.

« Kiss today goodbye
The sweetness and the sorrow
Wish me luck, the same to you
But I can't regret
What I did for love, what I did for love

What I did for love
What I did for love
Love is never gone
As we travel on
Love's what we'll remember

Look, my eyes are dry
The gift was ours to borrow
It's as if we always knew
And I won't forget
What I did for love, what I did for love

Kiss today goodbye
And point me toward tomorrow
Point me toward tomorrow
We did what we had to do
Won't forget, can't regret
What I did for love

Gone
Love is never gone
As we travel on
Love's what we'll remember

What I did for love
What I did for love »

Kiss today goodbye
And point me toward tomorrow
We did what we had to do
Won't forget, can't regret
What I did for love

- Marvin Hamlisch

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	v
AVANT-PROPOS.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiv
RÉSUMÉ	xv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	2
1.1 Origine du questionnement et motivations.....	2
1.1.1 Mise en doute des sensations	3
1.1.2 Deux chemins vers la prévention des blessures	4
1.1.3 Les sauts de danse réussis : le fruit du hasard ?	8
1.2 Revue de littérature	9
1.2.1 Recension des écrits sur le saut de danse	9
1.2.2 Corpus d'études sur les liens entre la pratique des sauts de danse et les pathologies	14
1.2.3 Dans le milieu de la danse, la prévention des pathologies est vécue comme un apprentissage	17
1.3 Objet et questions de recherche.....	19
CHAPITRE 2 REPÈRES CONCEPTUELS.....	22
2.1 L'énaction.....	22
2.1.1 L'agir et ses fonctions	23
2.1.2 La personne-en-action-en-situation (PAS).....	25
2.1.3 La méthode ASCAR	26
2.2 L'étudiant·e au premier cycle universitaire en danse contemporaine	28
2.2.1 L'étudiant·e universitaire en tant qu'adulte émergent·e	28
2.2.2 L'expérience du perfectionnisme chez des danseuses de haut niveau	30
2.2.3 Facteurs de stress et trois types d'influence sur la performance sportive.....	33
2.3 Du saut de danse en laboratoire au saut dansé en classe technique	35
2.3.1 Dimension cinétique du saut chez l'humain.....	35
2.3.2 Dimension artistique du mouvement dansé : l'intégration fonction/expression	36

2.3.2.1	Articulation entre les fonctions phorique et haptique : pôles propulseur et orienteur du corps lors du saut dansé	37
2.3.2.2	L'activité perceptive dans le saut dansé	40
2.4	Situation d'apprentissage et d'évaluation en classe technique lors desquels sont réalisés des sauts dansés de manière sécuritaire	42
2.4.1	La classe technique et sa visée de formation à la sécurité-en-acte	43
2.4.2	Les probabilités d'éprouver des troubles neuromusculosquelettiques lors de sauts dansés	46
2.4.3	La sécurité et la prévention des troubles musculosquelettiques : des concepts socioécologiques	51
2.5	Buts de la recherche	56
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		59
3.1	Paradigme de recherche qualitatif/interprétatif, ontologie et épistémologie	59
3.1.1	Phénoménologie, époque et approche d'inspiration technopsychophénoménologique	61
3.2	Le terrain de recherche	63
3.2.1	Recrutement de l'enseignante-collaboratrice	63
3.2.2	Considérations éthiques relatives à l'enseignante collaboratrice	64
3.2.3	Recrutement des étudiant-es-participant-es	64
3.2.4	Considérations éthiques relatives aux étudiant-es-participant-es	65
3.3	Présentation des méthodes et outils de production des données	66
3.3.1	Questionnaires anthropobiographiques et phénoménologiques	68
3.3.2	Observation directe et captation audiovisuelle des classes techniques de danse	69
3.3.3	Entretiens d'explicitation d'action et de décryptage du sens	70
3.3.4	Portrait des étudiant-es-participant-es	72
3.4	Traitement et analyse des données	74
3.5	Intérêts et limites de l'étude	78
CHAPITRE 4 RÉSULTATS		83
4.1	Conception des trois étudiant-es sur l'expérience du saut dansé	85
4.1.1	Cameron : plaisir de danser et dépassement	85
4.1.2	Noah : indépendance d'esprit, précaution	87
4.1.3	Taylor : danser pour danser, primauté de l'expérience et désinvolture	89
4.2	Se préparer aux sauts dansés	91
4.2.1	S'approprier la séquence de sauts dansés	91
4.2.2	Anté-début du saut dansé : se disposer, se situer, se positionner	96
4.3	Réaliser le saut dansé	101
4.3.1	Enchaîner la propulsion avec ce qu'il y a avant	101
4.3.2	Se propulser	103
4.3.3	Soutenir la phase ascendante de la suspension	105
4.3.4	L'apogée	108
4.3.5	Compléter la suspension en phase descendante	112
4.3.6	Soigner la réception du saut dansé	113

4.3.7	Enchaîner la réception avec ce qui suit	118
4.3.8	Réfléchir sur sa pratique par la rétroaction	121
4.4	Recontextualisation du vécu d'action des sauts dansés de l'étude et comparaison entre les situations CTQ et EP	122
CHAPITRE 5 DISCUSSION		133
5.1	Implications de la recherche dans la formation en danse contemporaine	134
5.1.1	Former à la pratique sécuritaire du saut dansé sans compromettre l'haptique d'ouverture...134	
5.1.2	L'interprétation des sensations-en-acte et leurs retombées affectives dans l'expérience du mouvement dansé	137
5.1.3	De quoi l'absence de sensation peut-elle être constituée ?.....	141
5.1.4	Se situer : proposition d'une ressource pour conscientiser les zones actives de promotion de la santé 142	
5.1.5	(Se) réaliser (dans) le saut dansé et l'actualisation de soi.....	146
5.2	Implications de la méthodologie dans formation et la recherche en danse	150
5.2.1	Recommandations pratiques : valoriser l'expérience et mobiliser l'explicitation de l'action en formation corporelle et technique.....	150
5.2.2	L'entretien d'explicitation : le pont au-dessus du fosset entre la formation technique et le l'éducation somatique en danse	152
5.2.3	Implications de la méthodologie dans les recherches en danse et en prévention des blessures 153	
5.3	Ouverture et pistes de recherches subséquentes	154
CONCLUSION		157
ANNEXE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE		161
ANNEXE B LETTRE D'AUTORISATION POUR L'ACCUEIL DE LA RECHERCHE AU DÉPARTEMENT DE DANSE DE L'UQAM		162
ANNEXE C AVIS DE COLLABORATION		163
ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT COLLABORATEUR/COLLABORATRICE (ENSEIGNANTE).....		164
ANNEXE E ENTENTE RELATIVE À LA CONFIDENTIALITÉ.....		167
ANNEXE F SCÉNARIO DE LA PRÉSENTATION DE L'AVIS DE RECRUTEMENT		169
ANNEXE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ÉTUDIANT.ES-PARTICIPANT.ES		172
ANNEXE H QUESTIONNAIRE EN LIGNE		176
ANNEXE I FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA CAPTATION AUDIOVISUELLE.....		184
ANNEXE J ÉTAPES DE LA CONDUITE DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION D'ACTION SUIVIE DU DÉCRYPTAGE DU SENS.....		188

ANNEXE K EXTRAIT DE NOTES DES OBSERVATIONS DIRECTES	192
ANNEXE L CARTE MENTALE ÉLECTRONIQUE DU PORTRAIT DE NOAH	196
ANNEXE M EXTRAIT DES GRILLES D'OBSERVATIONS DIRECTES CTQ ET EP	198
ANNEXE N EXEMPLE DE GRILLE D'ANALYSE OAM VIERGE	202
ANNEXE O EXTRAIT DE TABLEAU D'ANALYSE ISSU DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION ET DE DÉCRYPTAGE DU SENS DE TAYLOR.....	203
ANNEXE P FICHES DE DÉROULEMENT D'ACTION ET SCHÉMATISATION SYNTHÈSE DU SAUT DANSÉ	205
ANNEXE Q EXTRAIT DE LA CARTE MENTALE ÉLECTRONIQUE CONCILIANTE TOUS LES SAUTS DANSÉS À L'ÉTUDE PAR PHASES.....	211
ANNEXE R VERSION VIERGE DU RADAR D'ACTIVATION DES ZONES TAMPONS SOCIOÉCOLOGIQUES	213
ANNEXE S REPRODUCTION INTÉGRALE DU MODÈLE ASCAR DE LA FORMATION EN DANSE (MASCOTRA, 2022, P.227 ET 228).....	214
BIBLIOGRAPHIE.....	215

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Influence interrelationnelle de la personne-en-action-en-situation (PAS).....	26
Figure 2.3 Adaptation francophone du modèle de perfectionnisme 2 x 2 (Gaudreau et Thompson, 2010)	31
Figure 2.4 Reproduction intégrale de l'iceberg d'une blessure selon Hanson et ses collègues (2005, p.6)	55
Figure 3.1 Étapes de traitement et d'analyse des données produites par ma recherche	74
Figure 4.1 Ligne du temps représentant l'épaisseur temporelle éactive d'un saut dansé	83
Figure 4.2 Schématisation de base des sauts dansés de la recherche.....	84
Figure 4.3 Schéma des sauts dansés : ce qu'il se passe avant la séquence dansée en diagonale	91
Figure 4.4 Schématisation des sauts dansés : ce qu'il y a avant la propulsion	102
Figure 4.5 Schématisation des sauts dansés : la propulsion	104
Figure 4.6 Schématisation des sauts dansés : la suspension ascendante	106
Figure 4.7 Schématisation des sauts dansés : l'apogée	108
Figure 4.8 Schématisation des sauts dansés : la suspension descendante.....	112
Figure 4.9 Schématisation des sauts dansés : la réception	113
Figure 4.10 Schématisation des sauts dansés : ce qu'il y a après la réception	118
Figure 4.11 Schématisation des sauts dansés : ce qui se passe après la séquence dansée en diagonale	121
Figure 4.12 Schématisation du saut dansé de Cameron en CTQ	123
Figure 4.13 Schématisation du saut dansé de Cameron en EP	125
Figure 4.14 Schématisation du saut dansé de Noah en CTQ	126
Figure 4.15 Schématisation du saut dansé de Noah en EP	127
Figure 4.16 Schématisation du saut dansé de Taylor en CRT.....	129
Figure 4.17 Schématisation du saut dansé de Taylor en EP.....	130
Figure 5.1 Polarisation des sensations, de leurs affects et des attitudes haptiques	140
Figure 5.2 Radars des zones tampons socioécologiques actives dans deux situations fictives	144

Figure 5.3 Radar des zones tampons socioécologiques actives et situées de deux étudiant·es fictif·ves 145

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Types de performances réalisées par les étudiants et étudiantes dans le cadre de la recherche de Nicole Harbonnier Topin (2009, p. 201 - 203)	44
Tableau 3.1 Méthodes et outils de production des données	68
Tableau 3.2 Données anthropobiographiques des participant-es à la recherche	73
Tableau 4.1 Organisation structurelle et temporelle des activités (CTQ et EP).....	95
Tableau 5.1 Tableau des dimensions et des sous-dimensions de la MAP, selon Leclerc et al., 2003.....	148

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AFCMD: Analyse Fonctionnelle du Corps en Mouvement Dansé

CTQ : Classe technique quotidienne

CVM : Contraction Volontaire Maximale

DS : entretien de Décryptage du Sens

EP : Examen Pratique

Ede : Entretien d'explicitation de l'action

ISA : information satellites de l'action

LMA : Laban Mouvement Analysis

MAP : Mesure de l'Actualisation du Potentiel

OAM : Observation Analyse du Mouvement

UQAM : Université du Québec À Montréal

RÉSUMÉ

Les sauts dansés sont reconnus pour être des mouvements difficiles et complexes à réaliser dans diverses pratiques de danse en contextes artistique, sportif ou social. Plusieurs types de pathologies chroniques ont été associés à ces mouvements (Russel, 2013 ; Jarvis et Kulig, 2019 ; Vassallo et al., 2019). Alors que des solutions pour améliorer des composantes du saut sont recherchées dans les études scientifiques (causes du phénomène et étiologie des blessures) (Liederbach et al., 2008 ; Heiland et Rovetti, 2016 ; Tsanaka et al., 2017 ; Yu et al., 2018), aucune d'entre elles ne prend en compte à la fois le vécu subjectif en contexte réel de pratique (expérience du phénomène) et la conception qu'en a la personne en contexte de formation en danse. En complémentarité avec la littérature existante sur le saut de danse, cette recherche vise à répondre aux questions suivantes : 1) quels sont les différents facteurs en jeu dans la réalisation sécuritaire d'un saut dansé en situation de classe technique quotidienne et en situation d'examen pratique de mi-session chez des étudiant·es en mi-parcours de formation universitaire en danse contemporaine ? 2) quelles sont les stratégies utilisées par les étudiant·es ? 3) Dans quelles mesures ces facteurs contribuent-ils ou non à une pratique sécuritaire ? À l'automne 2021, cette étude a sollicité la participation de trois étudiant·es de deuxième année du baccalauréat en danse à l'Université du Québec à Montréal inscrit·es au cours DAN3108 – Techniques en danse contemporaine III. Ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans un paradigme qualitatif/interprétatif et adopte une méthodologie d'inspiration technopsychophénoménologique (Mouchet, 2018). La recherche mobilise : a) un questionnaire anthropobiographique en ligne (brève biographie, historique des blessures neuromusculosquelettiques, conception de l'expérience du saut dansé); b) deux captations audiovisuelles (Mouchet, 2018) couplées à des observations directes de classes (Arborio, 2007); et c) des entretiens d'explicitation de l'action (Vermersch, 1994) et de décryptage du sens (Faingold, 2020) ayant pour objet l'expérience d'un saut dansé jugé satisfaisant et réalisé dans le cadre des observations/captations en classe. Les résultats suggèrent que l'expérience vécue d'un saut dansé de manière sécuritaire en classe technique est composée de plusieurs facteurs socioécologiques. Parmi ceux-ci se retrouvent (sans s'y restreindre) : les conceptions sur le saut dansé ainsi que les représentations d'expériences passées, le niveau de l'agir connaisseur en danse, les mises en garde transmises concernant la sécurité-en-acte, l'historique de blessures et la relation aux blessures, ainsi que la relation à l'espace. Les étudiant·es mettant en place des stratégies préparatoires variées en amont de l'action et l'anticipation semblent être la stratégie la plus fréquemment mobilisée dans la réalisation d'un saut dansé en classe technique. Les résultats suggèrent aussi que les étapes préparatoires seraient considérées d'autant plus importantes pour la réalisation sécuritaire d'un saut dansé en situation d'examen pratique. La discussion de ce mémoire porte sur les capacités à interpréter avec acuité les sensations et à réguler les émotions qui en émergent. Elle ouvre également la réflexion sur le partage de responsabilités dans la prévention des blessures de danse, puisque, comme le souligne Caroline Bolling (2021), plusieurs facteurs socioécologiques sous-jacents à la pratique sécuritaire peuvent être hors de la portée des étudiant·es en formation à la danse.

Mots clés : Saut, danse contemporaine, classe technique, étudiant·es universitaires, prévention des blessures, sécurité, éducation, agir connaisseur, apprentissage, technopsychophénoménologie, stratégies de préparation, anticipation.

ABSTRACT

The "danced jumps" are known to be a difficult and complex movement to perform in various dance practices, both in social and artistic contexts. Several types of chronic pathologies have been associated with this movements (Russel, 2013; Jarvis & Kulig, 2019; Vassallo et al., 2019). While solutions for improving components of the danced jump are sought in scientific studies (causes of the phenomenon and injury etiology) (Liederbach et al., 2008; Heiland & Rovetti, 2016; Tsanaka et al., 2017; Yu et al., 2018; <https://iadms.org/>), none of them takes into account both the subjective experience in a real practice context (experience of the phenomenon), nor the apprentice dancer's conception of it. Complementing existing literature on the danced jump, this research aims to answer the following questions: 1) What are the different factors at play in the safe realisation of a "danced jump" in a daily technical class situation and in a mid-term practical exam situation among students in mid-course university training in contemporary dance? 2) What are the strategies used by students? 3) To what extent do these factors contribute or not to safe practice? In the fall of 2021, this study solicited the participation of three second-year bachelor's students in dance at the Université du Québec à Montréal enrolled in the course DAN3108 - Techniques en danse contemporaine III. This master's thesis follows a qualitative/interpretative paradigm and adopts a technopsychophenomenological-inspired methodology (Mouchet, 2018). The research mobilizes: (a) an online anthropobiographical questionnaire (brief biography, history of neuromusculoskeletal injuries and conception of the danced jump experience), (b) two audiovisual captations (Mouchet, 2018) coupled with direct classroom observations (Arborio, 2007) and (c) action explicitation (Vermersch, 1994) and meaning decryption (Faingold, 2020) interviews focusing on the experience of a danced jump judged satisfactory and performed as part of the classroom observations/captations. The results suggest that the lived experience of a danced jump executed safely in a technical class is made up of several socio-ecological factors. These include (but are not limited to): conceptions of the danced jump as well as representations of past experiences, the level of dance-knowledgeable action, transmitted warnings about safety-in-act, injury history and relationship to injury, relationship to space, etc. The students implemented a variety of preparatory strategies beforehand and as such, anticipation seems to be the strategy most frequently mobilized in the execution of the danced jump in technical classes. The results also suggest that the preparatory stages would be considered all the more important for the safe execution of a safe danced jump in a practical exam situation. The Discussion section focuses on the ability to interpret sensations acutely and to regulate the emotions that emerge. It also opens up the question of shared responsibility in the prevention of dance injuries, since, as Caroline Bolling (2021) points out, many of the socio-ecological factors underlying safe practice may be beyond the dance students' reach.

Keywords : Jumping, contemporary dance, technical class, university students, injury prevention, safety, enaction, knowing action, learning, technopsychophenomenology, preparation strategies, anticipation.

INTRODUCTION

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, j'aborde les motivations qui m'ont menée à l'élaboration d'une recherche à la maîtrise portant sur les enjeux expérientiels de la réalisation sécuritaire de sauts dansés en formation universitaire de danse contemporaine. Je poursuis avec une recension des écrits académiques sur le saut de danse, les troubles neuromusculosquelettiques associés à leur pratique, la conceptualisation de la prévention des blessures comme un apprentissage et la problématique de ma recherche. Dans le deuxième chapitre, celui des repères conceptuels, j'installe l'énaction (Varela et *al.*, 1993) et l'agir connaisseur éactif (Masciotra, 2022) en toile de fond de tous les autres concepts. Je précise ensuite des notions et des concepts que j'anticipais être essentiel pour comprendre et construire du sens autour de mes résultats de recherche. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie que j'ai utilisée pour mener mon étude. Je le débute en présentant le paradigme de ma recherche, le terrain où s'est déroulée ma production de données impliquant des êtres humains, ainsi que la méthodologie technopsychophénoménologique (Mouchet, 2018) dont je me suis inspirée pour mener ma recherche. Je conclus ce chapitre avec le processus de traitement et d'analyse des données produites, puis je souligne les intérêts et les limites de mon étude. Dans le quatrième chapitre, j'expose les résultats en regroupant les conceptions des trois étudiant-es sur l'expérience du saut dansé. Je poursuis avec une reconstitution chronologique des verbalisations de l'expérience des sauts dansés réalisés de manière sécuritaire et j'y intègre le sens encrypté dans l'action. Je termine en comparant les déroulements d'action de chaque participant-es relatifs aux contextes de réalisation étudiés : classe technique quotidienne (CTQ) et en examen pratique (EP). Dans le cinquième et dernier chapitre, je propose des points de discussion concernant les résultats en lien avec les concepts présentés dans le chapitre des repères conceptuels, dont celui de la socioécologie. J'introduis également de nouveaux concepts issus de la psychologie et je propose des outils andragogiques pouvant être implémentés dans la formation à la sécurité-en-acte des personnes qui étudient la danse. Dans ma brève conclusion, je condense les aspects importants abordés dans chaque chapitre de mon mémoire et je fais un retour réflexif sur le processus de la maîtrise au regard des motivations que j'ai annoncées en début de chapitre de la problématique.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

À travers mon parcours en danse, j'ai souvent été préoccupée par des questions de prévention des blessures. À la fin de ma formation universitaire en interprétation de danse contemporaine (2014-2017) à l'Université du Québec À Montréal, ces préoccupations se sont faites de plus en plus présentes. De cette manière est née la curiosité nécessaire pour entreprendre un projet de recherche à la maîtrise en danse. Ce mémoire présente des éléments de réponses qui sont le fruit d'un parcours houleux entre mes aprioris basés sur des biais cognitifs valorisant les sciences « dures » et la grande perspicacité des savoirs empiriques des danseuses et des danseurs. Le milieu de la danse ne cesse de m'apprendre la richesse d'un être-au-monde nourrissant. Ce premier chapitre du mémoire est divisé en quatre parties. Dans la première, je partage l'origine du questionnement et les motivations sous-jacentes de l'étude. Ensuite, je présente un bref état des lieux en regroupant trois corpus de publications académiques : 1) les études portant sur les sauts de danse, 2) les études qui concernent à la fois les troubles neuromusculosquelettiques en danse et la pratique des sauts et, finalement, 3) les études portant sur l'apprentissage de la prévention des troubles neuromusculosquelettiques chez les danseuses et danseurs. Je poursuis avec l'énoncé de la problématique qui soutient la démarche scientifique du projet de recherche. Finalement je précise l'objet, la question principale et les sous-questions, puis les objectifs de cette recherche.

1.1 Origine du questionnement et motivations

Je me considère très chanceuse, car dès l'enfance, mon parcours en danse était dirigé par le plaisir du mouvement incarné en danse urbaine. Plus tard, dans ma jeune adolescence, mon enseignante de danse sociale et sportive questionnait l'expérience corporelle vécue de mon partenaire de danse ainsi que la mienne pour orienter ses interventions pédagogiques.

Ma formation en danse s'est poursuivie dans un parcours d'études postsecondaires, en passant par le diplôme d'études collégiales, puis le baccalauréat en interprétation de danse contemporaine. Des enseignant-es varié-es m'ont enseigné la danse, assurant ma formation théorique et pratique (histoire, kinésiologie, analyse du mouvement, esthétique, éducation somatique, technique, improvisation, interprétation, création). Pour ma part, la formation au sein d'une institution a nécessité un recadrage dans ma compréhension du mouvement, l'intégration de nouveaux codes esthétiques, culturels et paradigmatiques, ainsi que l'interprétation de règles d'engagement tacites (Rimmer, 2017) différentes

dans chaque cours. Dans l'enseignement de la danse au niveau préprofessionnel au Québec, Levac et Bienaise (2016) précisent que chaque professeur adapte son contenu de cours, sa philosophie d'enseignement et ses choix pédagogiques selon sa propre histoire et en fonction de ses étudiant·es. J'ai donc évolué dans cette hétérogénéité pédagogique que je sentais osciller entre ce que certains penseurs de la danse nomment une pédagogie autoritaire versus une pédagogie centrée sur l'apprenant (Dragon, 2015 ; Lakes, 2005). Par exemple, une enseignante qui résistait souvent à mes questions m'a répondu qu'il n'était pas possible de faire de la facilitation neuromusculaire proprioceptive¹ pour les quadriceps, réponse que je remettais à mon tour en question. Je percevais que cette réponse erronée m'était donnée plutôt pour gagner une lutte de pouvoir et ainsi éviter d'assumer un manque de connaissance, comportement typique d'un enseignement autoritaire (Lakes, 2005). Dans une même journée à l'université, un·e enseignant·e suscitait le développement de mon imaginaire et de l'attention sur les sensations du mouvement, alors qu'un·e autre m'humiliait devant mes pairs sur mes difficultés à répondre aux exigences d'une forme codifiée (développé devant à 90°), faisait des commentaires désobligeants sur mes « cuisses bombées » et mes capacités physiologiques. Pour ainsi dire, l'hétérogénéité pédagogique était également présente en ce qui concernait la valorisation de mon expérience vécue dans mon processus d'apprentissage de la danse.

1.1.1 Mise en doute des sensations

À travers ce parcours formatif en danse, j'ai vécu une discontinuité fluctuante quant à la valeur octroyée à l'expérience subjective. Cette discontinuité peut être associée aux contenus et aux exigences variés de la formation universitaire à laquelle j'ai participé, qui sont d'ailleurs le fruit d'une refonte du programme amorcée en 1994. Ce dernier est passé d'une conception paradigmatique behavioriste, reposant sur l'apprentissage comme un contrôle des comportements (Raymond, 1998, p. 10), à une conception constructiviste, pour laquelle l'apprentissage passe par le développement de compétences qui

se formule[nt] plutôt comme une construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mettant en jeu des concepts ou des procédures que le sujet doit intégrer par l'utilisation d'outils et de stratégies d'apprentissage adaptées à ses besoins pour résoudre une tâche ou un problème propre à une discipline (Raymond, 1998, p. 11)

¹ Procédure active d'étirement musculaire en 4 phases : contraction, relâchement, étirement, maintien (Bélanger et Beaumont, 2012, p. 199)

Cette refonte de programme de danse avait pour objectifs de rapprocher la théorie à la pratique, en plus de répondre à la diversification des pratiques chorégraphiques du milieu professionnel, notamment par l'aménagement d'un tronc commun et l'implantation de plus de cours visant les métaapprentissages / apprentissages intégrés, inspirés des approches somatiques (Raymond, 1998).

Avec le recul nécessaire pour réfléchir sur mon parcours de formation en danse, je vois l'importance de souligner à quel point j'ai vécu l'apprentissage de la proprioception comme un processus très contradictoire. Le développement de cette acuité perceptive et proprioceptive a nécessité des aller-retours entre des réalités objectives et subjectives qui me semblaient paradoxales. Par exemple, l'intégration de l'axe vertical a été un long processus d'apprentissage qui a demandé des ajustements entre mes perceptions sensorimotrices subjectives et les rétroactions venant d'enseignantes (la posture que je sens comme verticale ne l'est pas nécessairement d'un point de vue extérieur). Évidemment, certaines rétroactions étaient incongrues avec mon expérience vécue. Ce fonctionnement, du point de vue andragogique, occasionnait un décalage qui était d'ailleurs présenté comme un processus normal de l'apprentissage de la danse. Mais quand ce moment de révélation proprioceptive allait-il arriver? De plus, ayant douté de mes propres sensations pendant longtemps, allais-je être réceptive à cette forme de connaissance incarnée, que j'ai depuis intégrée ou allais-je rester dépendante des rétroactions de mes enseignant-es? Le phénomène résultant de la confrontation entre le point de vue en première personne et le point de vue en troisième personne, qui a développé chez moi une méfiance de mes sensations n'a fait l'objet ni de régulation, ni d'accompagnement par les enseignant-es au cours du processus de développement de la proprioception. Dans *L'inscription corporelle de l'esprit*, Varela, Thompson et Roch (1993) soulignent cette tension qui oppose science et expérience particulière dans les sciences cognitives et l'autorité que semble porter la première sur la seconde dans le monde contemporain (Varela *et al.*, 1993). Étant à la fois novice dans les tâches requérant des capacités d'attention consciente du corps en mouvement et des capacités de lecture des signaux proprioceptifs, je me suis retrouvée, en cours de formation universitaire en danse, à douter de l'efficacité de la position en première personne pour l'autorégulation proprioceptive et je me sentais en quelque sorte privée de mon autonomie.

1.1.2 Deux chemins vers la prévention des blessures

Ma formation au baccalauréat en interprétation de danse contemporaine à l'UQAM a été marquée par plus d'une dizaine de troubles neuromusculosquelettiques. Ces derniers étaient de différents ordres : inflammations (douleurs tendineuses aiguës et chroniques, périostites tibiales, fasciites plantaires),

élongations musculaires, luxations et subluxations multiples et répétées, ainsi qu'une déchirure couplée à un décollement du *labrum* à la hanche droite. Dans mon processus de réhabilitation, j'ai consulté une large gamme de professionnels de la santé. En faisant le bilan chez le physiothérapeute, ce dernier m'a fait remarquer que la majorité de mes blessures auraient pu être évitées. Bien qu'assez choquant, cela a confirmé une intuition que je portais depuis un moment déjà. En effet, avant mon baccalauréat, j'ai accumulé un certain bagage de connaissances à l'égard des sciences concernant la prévention de blessures grâce aux cours d'éducation physique au cégep et aussi à la formation² (2013-2014) suivie dans le cadre de mon travail d'entraîneuse personnelle en salle d'entraînement. Ce bagage de connaissances, issue de la kinésiologie et de la préparation sportive, semblait incongru avec certains fonctionnements et notions véhiculés autant dans mes cours techniques et d'éducation somatique à l'époque que dans la programmation de ces derniers au sein de la formation universitaire en danse. Par exemple, pourquoi avions-nous travaillé la technique au sol en quadrupédie à l'automne, si l'œuvre de répertoire à apprendre au cours de l'hiver requerrait beaucoup de stabilité en appui unipodal? Comment la classe technique supportait l'entraînement nécessaire pour préparer de manière périodisée au travail chorégraphique en cours et futur dans le cursus? Pour les mêmes préoccupations de prévention des blessures, les champs de pratique véhiculaient des discours, et mettaient en place des principes diamétralement différents. J'avais l'impression qu'il s'agissait d'un dialogue de sourds entre le champ artistique de la danse et le champ de la kinésiologie/physiologie.

Aussi, dans le cadre de ma formation au premier cycle à l'université, j'ai souvent eu l'impression qu'on attribuait aux cours d'éducation somatique un mandat de prévention des blessures qu'ils ne me semblaient pas remplir. Ma méfiance vis-à-vis le champ de l'éducation somatique s'est cristallisée par un évènement traumatisant lors d'un cours de groupe de Feldenkrais^{MD 3}. J'étais couchée au sol et la

² Conditionnement Physique et Entraînement Privé (CPEP - 1) – Ataraxia

³ Développée par Moshe Feldenkrais à partir de 1943, cette méthode d'éducation somatique originale propose d'utiliser « le mouvement corporel pour améliorer la qualité et l'efficacité du fonctionnement de la personne. À travers le mouvement cette approche nous propose de devenir plus conscients de nos habitudes, puis élargir notre répertoire d'actions. La réduction de l'effort, l'aisance, la lenteur et l'exploration de séquences inhabituelles de mouvements sont des stratégies importantes de cette méthode. L'action est dirigée vers l'observation des différences sensorielles et vers la participation de l'ensemble de la personne dans l'action. Nous améliorerons ainsi par nous-mêmes et avec l'aide du professeur notre capacité d'apprentissage, notre efficacité et notre confort. [...] la méthode Feldenkrais se pratique dans un contexte de groupe ou individuel. Dans un groupe cela se nomme Prise de conscience par le mouvementTM et l'exploration est habituellement guidée verbalement. En individuel, on nomme cela L'intégration fonctionnelleTM, travail qui se fait principalement par le toucher. » (Association Feldenkrais Québec, 2024)

professeure nous guidait dans un travail sur la flexion de la hanche. Sa consigne demandait de réaliser le mouvement avec le moins de tension musculaire possible dans le but trouver plus d'aisance et ainsi moins de douleur dans la répétition des mouvements. J'entendais la professeure répéter cette consigne tel un mantra. Cependant, moins j'utilisais de tension musculaire lors de la flexion de ma hanche droite, plus je sentais une brûlure vive et un pincement profond dans mon articulation. Je me suis dit que je faisais probablement une mauvaise intégration des consignes. J'ai donc fait confiance à la professeure qui incitait à poursuivre l'exploration : « s'il y a de la douleur, c'est qu'il y a trop de tension » pour enfin trouver la manière de relâcher la tension et faire le mouvement avec l'aisance qu'elle évoquait. Cette exploration extrêmement douloureuse m'a occasionné une tendinite au psoas et au droit fémoral, ainsi qu'une déchirure du labrum de la hanche droite. À partir de ce moment, j'ai douté de ce que les approches somatiques proposaient dans le but de remplir un mandat de prévention des blessures, surtout lorsqu'il s'agissait d'appliquer le principe d'économie de l'effort.

Certains concepts transmis dans ces cours, tels que la connaissance de soi par l'observation des habitudes de mouvement et le respect des limites biomécaniques et physiologiques, me paraissaient à la fois sensés, mais aussi anecdotiques. Je considérais que les cours d'éducation somatique nécessitaient : 1) une conscience avancée de soi qui, par définition, se développe au fil d'une longue pratique, et donc, qui est peu accessible aux novices, 2) un accompagnement dans l'éducation aux limites et à la douleur, ainsi que 3) un accompagnement dans le transfert des apprentissages dans des mouvements dansés (position verticale qui implique un changement dans les moments de force et la relation gravitaire, mouvements impliquant puissance et rapidité tels que les sauts, par exemple). La prise en compte de notre niveau de connaissance (relativement novice dans la conscience corporelle) et des besoins d'accompagnement dans le transfert de ces connaissances semblaient être des questions escamotées. À ce sujet, Raymond réfère à Ouellet (1997, p.8, cité dans Raymond, 1998, p.28) pour préciser que : 1) les connaissances ne peuvent se transférer automatiquement à la fin d'un apprentissage, 2) l'autonomie seule de l'élève ne peut le garantir, 3) c'est plutôt l'enseignant-e qui doit accompagner l'élève dans l'apprentissage et la conscientisation du transfert des connaissances.

Ainsi, malgré la mise en place d'un cours qui promeut le respect de soi, plusieurs éléments sociaux tels que le dispositif pédagogique qui n'était pas adapté à ma condition d'hyperlaxité et la primauté de l'autorité donnée à l'enseignante plutôt qu'à ma propre expérience ont contribué à la blessure la plus importante de ma formation. Ce n'est que plus tard dans ma formation en kinésiologie que j'ai eu accès à

une formation théorique sur la douleur et les signaux des différents types de tissus. J'aurais souhaité avoir accès à ces informations plus tôt dans ma formation en danse, plutôt que de l'apprendre de manière empirique et à mes dépens.

Mon parti pris pour la « science » et mon dédain grandissant pour ce que j'estimais une « fausse étiquette » (*branding*) donnée à l'éducation somatique m'ont amené à confirmer des biais cognitifs (primauté des sciences « dures ») par l'entreprise de la première phase de recherche en prévention des blessures pour ce mémoire. Mes œillères m'ont amené à approfondir ma compréhension de notions issues des sciences du sport, de la kinésiologie et de la physiothérapie. Depuis cette posture, je me suis faite critique de ce que je considérais comme des manques de la formation corporelle universitaire : relayer tacitement les blessures principalement à une technique de danse défaillante et à une conscience corporelle⁴ limitée, à l'organisation globale de la formation corporelle qui n'applique pas ou peu les concepts de périodisation (Wyon, 2010), de surcharge, de volume et de surcompensation (Bélanger et Beaumont, 2012 ; Weineck, 1997), de repos (Hoffman *et al.*, 2018), à la non-prise en compte de certaines capacités physiologiques de certains étudiant-es dans la mise en place des exigences (Bélanger et Beaumont, 2012 ; Koutedakis *et al.*, 2007 ; Weineck, 1997), la progression linéaire attendue des acquis dans les classes techniques (Bélanger et Beaumont, 2012 ; Weineck, 1997), l'ordre des exercices dans la classe technique (Rafferty, 2010 ; Tsanaka *et al.*, 2017), le déficit de communication des exigences d'échauffement, l'effet d'entraînement - et de désentraînement – non surveillés au cours d'une même session (Bélanger et Beaumont, 2012 ; Weineck, 1997), l'inconsidération en amont de la préparation physique spécifique nécessaire à la création d'œuvres (Bélanger et Beaumont, 2012 ; Dumont *et al.*, 2016 ; Wyon, 2010), etc. Selon des écrits et des études issues du champ des sciences et des médecines appliquées à la danse, ces connaissances permettraient, selon moi, de mettre en place des stratégies de prévention des blessures plus efficaces.

Ce n'est qu'au fil de la recherche à la maîtrise en danse et, nous le verrons plus loin, après mon premier entretien d'explicitation, que je me suis rendu compte des limites d'un paradigme positiviste de la

⁴ Alors que : a) plusieurs blessures ou troubles neuromusculosquelettiques surviennent par un mécanisme lésionnel attribuable à la régression du seuil de tolérance des tissus, lequel est lui-même louable à l'organisation globale de l'entraînement (nous le verrons dans le deuxième chapitre de ce mémoire) et b) la technique de danse contemporaine conserve des codes esthétiques eurodescendants - rotation externe des hanches, travail sur pointe - (Bouchon, 1998) laquelle n'est pas toujours saine d'un point de vue biomécanique (amplitude de mouvement aux limites des capacités biomécaniques, mouvements complexes, inhibition partielle de la flexion de la hanche à l'atterrissage des sauts pour maintenir le tronc vertical, etc.) (Bompa et Haff, 2009 ; Jarvis et Kulig, 2016b)

recherche sur les blessures en danse. Par ailleurs, d'autres auteurs soulignent la plus-value des études qualitatives pour trouver différentes pistes de réflexion quant à la prévention des blessures appliquées à la danse.

1.1.3 Les sauts de danse réussis : le fruit du hasard ?

La portion pratique de ma formation universitaire en danse faisait émerger plusieurs doutes et angoisses : répondais-je aux exigences du cours, de l'enseignant·e et de la formation ? Pourrais-je un jour être rémunérée pour interpréter des œuvres chorégraphiques ? Étais-je une bonne candidate pour le milieu de la danse québécoise ? Étais-je suffisamment pertinente pour être artiste ? Ces questions, évidemment liées à une faible estime de soi, me pesaient constamment et nourrissaient mon syndrome d'imposture.

Malgré mes difficultés à capter et correspondre aux exigences des cours pratiques lors de ma formation postsecondaire, j'ai toujours profondément apprécié les portions de classes techniques lors desquelles je « dansais réellement ». Personnellement, ces portions « réellement dansées » correspondaient principalement aux longs exercices au centre et aux traversées de l'espace en sautant et en tournant. Les rythmes entraînants des accompagnements musicaux, la dépense d'énergie et l'intégration des acquis dans des séquences complexes nourrissaient ma relation à la danse, en plus de me permettre de me réaliser comme artiste en formation en danse contemporaine. Il m'arrivait également d'avoir de très mauvais jours de danse : équilibre précaire, ancrage inefficace, difficultés d'attention, gestion de la fatigue, régulation émotionnelle, mauvaise stabilisation, décoordination, propulsion – suspension – réception de sauts douloureux, etc. À cette époque, j'associais cette réalité à une « mauvaise journée ». Réaliser des mouvements dansés de manière satisfaisante et sécuritaire m'apparaissait comme le fruit du hasard, plutôt qu'un processus engageant de ma part.

J'ai partagé ce constat avec ma directrice Nicole Harbonnier au début de mon cheminement à la maîtrise en danse. Cette dernière a eu la perspicacité de me proposer un entretien d'explicitation (Vermersch, 2019) sur un saut de danse réalisé auparavant que je jugeais satisfaisant. Grâce à cet entretien, j'ai pris conscience d'une panoplie de savoirs implicites liés à ma réalisation d'un saut de danse. J'ai également pris conscience de ma capacité à adopter une métaposition sur mon apprentissage et pratique en danse, sur ma capacité d'autorégulation et sur la possibilité d'une autonomie décuplée dans mon processus d'apprentissage. Là où l'éducation somatique me permettait des prises de conscience anecdotiques sur des mouvements singuliers, l'entretien d'explicitation me permettait une prise de conscience en

métaposition sur ma façon d'apprendre. Cet entretien exerça un réel tournant dans mon apprentissage de la danse, en plus de modifier comment je la transmets à mon tour. La verbalisation de mon expérience de saut satisfaisant qu'a permis cet entretien a non seulement permis de recadrer ma relation incarnée au mouvement et mes capacités de réflexion en me donnant des clés d'accès efficaces à mon expérience, mais, il m'a surtout redonné la valeur du vécu en première personne. Cet entretien d'explicitation m'a permis de basculer d'une posture dans laquelle « je ne sais pas que je sais » vers une autre dans laquelle « je suis capable de savoir que je sais ».

En 2019, j'ai suivi la formation de base pour conduire des entretiens d'explicitation avec Caroline Raymond, devenue ma codirectrice de recherche en 2021. Ce parcours m'a permis de préciser mon intention de recherche en l'orientant vers l'expérience des sauts dansés de manière sécuritaire en contexte réel de réalisation.

1.2 Revue de littérature

Dans le domaine de la danse, les sauts sont des mouvements reconnus pour leur grande difficulté et leurs risques de blessures associés. Comme les sauts font partie de la formation pratique lors de la formation universitaire en danse, qu'ils symbolisent une certaine virtuosité, qu'ils renferment des enjeux de performance, ainsi que de prévention des blessures, j'ai pensé qu'il serait pertinent d'orienter la présente recherche sur ceux-ci.

1.2.1 Recension des écrits sur le saut de danse

Ma revue de littérature commence par un panorama de la littérature anglophone et francophone portant sur le saut en danse entre les années 2000 et 2023. Le domaine académique est assez prolifique en ce qui concerne la production d'études portant sur le saut de danse. En concomitance avec le terrain de recherche et en considérant la proximité du vocabulaire dansé de certains genres de danse, j'ai considéré les études dont les participant·es sont principalement formé·es en danse contemporaine, en danse moderne ainsi qu'en ballet classique. Les études dont les participant·es sont de niveau d'expérience varié (novice, préprofessionnel et professionnel) ont été maintenues, alors que celles portant sur les enfants (moins de 15 ans) ont été ignorées. Ainsi, une quarantaine d'études ont été retenues.

Bien que la plupart des études soulignent les spécificités artistiques et esthétiques inhérentes aux sauts de danse, la majorité des études portant sur ce mouvement ont une visée médicale. Cela implique que les

études ont pour objectif d'évaluer des composantes du saut, afin de recommander de « bonnes pratiques ». Pour ce faire, les études abordent principalement les détails biomécaniques ou cinétiques à travers des protocoles en laboratoires, ou encore proposent des interventions mesurées par des tests avant-après. Les éléments les plus observés sont, entre autres, la hauteur du saut⁵, la puissance de la musculature des membres inférieurs⁶, les effets d'interventions d'un régime d'entraînement autre que la danse⁷, la modification de l'ordre des exercices dans la classe technique⁸, les considérations biomécaniques⁹, la propulsion¹⁰ et l'atterrissage¹¹, les types de planchers¹² (matériaux et inclinaison) et les types de chaussure¹³, les effets d'imageries motrices¹⁴, la coordination¹⁵ et le comportement de latéralisation¹⁶. La population de personnes qui danse est parfois subdivisée selon le sexe assigné à la naissance, selon le niveau d'expertise, ou encore, est comparée à d'autres populations (personnes qui ne dansent pas, athlètes homologues en termes de niveau d'expertise, etc.). Finalement, le tempo des sauts est contrôlé dans certains protocoles par un rythme imposé (bpm).

Une seule méta-analyse (Krasnow *et al.*, 2011) a été repérée et consultée pour l'élaboration de cette recension des écrits. Cette équipe de recherche a recensé 89 études biomécaniques menées en danse entre 1970 et décembre 2009, dont 28 traitaient directement des sauts de danse et 3 supplémentaires

⁵ Hauteur similaire entre différents types de sauts (Blanco *et al.*, 2021); la hauteur du saut comme indicateur des personnes à risques de se blesser (Angioi *et al.*, 2009b)

⁶ Puissance (Angioi *et al.*, 2009a ; Martyn-Stevens *et al.*, 2012 ; Rice *et al.*, 2021 ; Tomaszewski *et al.*, 2017)

⁷ Supplémentation d'entraînement de type fitness (Koutedakis *et al.*, 2007 ; Marshall et Wyon, 2012 ; Redding *et al.*, 2009 ; Wyon *et al.*, 2010 ; Yu *et al.*, 2018)

⁸ Ordre des exercices (Tsanaka *et al.*, 2017)

⁹ Biomécanique (Abergel *et al.*, 2021 ; Brown et Smith, 2007 ; Jarvis et Kulig, 2016b, 2016a ; Krasnow *et al.*, 2011 ; Paschalis *et al.*, 2012)

¹⁰ Propulsion (Jarvis et Kulig, 2016a, 2020 ; Perry *et al.*, 2019)

¹¹ Atterrissage (Azevedo *et al.*, 2019, 2020 ; E. Ward *et al.*, 2019 ; Gorwa *et al.*, 2014 ; Jarvis *et al.*, 2021 ; Jeon *et al.*, 2021 ; Liederbach *et al.*, 2014 ; Liederbach et Richardson, 2007 ; Orishimo *et al.*, 2009, 2014 ; Peng *et al.*, 2015); différences entre position parallèle et rotation externe des membres inférieurs (Imura et Iino, 2017);

¹² Résilience du plancher (Hackney *et al.*, 2011 ; Wyon *et al.*, 2022), inclinaison (Pappas *et al.*, 2011, 2012)

¹³ Chaussure (Fong Yan *et al.*, 2017)

¹⁴ Imagerie motrice (Coker *et al.*, 2015 ; Coker Girón *et al.*, 2012 ; Couillandre *et al.*, 2008 ; Heiland et Rovetti, 2013 ; Paris-Alemany *et al.*, 2019)

¹⁵ Coordination du tronc (Armour Smith *et al.*, 2012 ; Jarvis *et al.*, 2014); coordination membre inférieurs (Shih *et al.*, 2018)

¹⁶ Comportement de latéralisation (Golomer et Féry, 2001)

décrivaient les stratégies motrices spécifiques à divers mouvements de danse, dont des sauts. Selon les conclusions de ces auteurs, les danseuses et danseurs les plus expérimenté-es ont une meilleure coordination, une musculature plus efficace, de meilleures stratégies équilibratrices et des capacités de danse mieux développées (Krasnow *et al.*, 2011, p. 20) que les novices. Abordons maintenant les principaux résultats des études recensés quant aux considérations biomécaniques des sauts de danse et les suggestions pédagogiques qui en découlent. Les résultats de l'étude de Ryman (1978) portant sur six différents sauts de danse suggèrent, entre autres, qu'un plié d'appel profond ne provoque pas une meilleure élévation, que la rotation d'un saut en tournant débute dès l'appel et que le pied se tord (*sickles*) en éversion et en flexion plantaire lors de la propulsion (Ryman, 1978, cité dans Krasnow *et al.*, 2011, p. 14). Chez Dozzi (1989), l'étude vise à comparer le comportement d'atterrissage des sauts de danse de manière biomécanique, selon trois consignes pédagogiques : 1) presser les talons au sol, 2) atterrir de la façon usuelle, et 3) ne pas déposer les talons au sol. Les résultats supportent que les techniques d'exécution usuelle et le non-contact des talons au sol soient les plus sécuritaires au niveau articulaire (déviation), ainsi que pour l'activation musculaire. La consigne demandant de presser les talons au sol a occasionné de « doubles prises » (*double strikes*) des talons. Krasnow et ses collègues mentionnent que d'autres auteurs ont associé ce phénomène à des blessures neuromusculosquelettiques (Dozzi, 1989, cité dans Krasnow *et al.*, 2011, p. 14-15). Pour finir, les résultats de Laws et Lee (1989) suggèrent que la propulsion d'un grand jeté devant est plus efficace lorsque le danseur réduit la rotation externe (cités dans Krasnow *et al.*, 2011, p. 15).

Une seule étude a pris en considération le vécu subjectif des participant-es. Il s'agit de l'étude rédigée par Heiland et Rovetti (2013). Les auteurs partagent leur recherche quasi expérimentale qui examine l'effet de 4 images issues de la Méthode Franklin¹⁷ sur la hauteur des sauts chez des danseurs en formation. En plus des données quantitatives (hauteur des sauts en pouces), l'équipe de recherche a collecté l'autoévaluation anecdotique¹⁸ (positif, neutre ou négatif) des participant-es pour chaque image dans l'espoir que les effets quantitatifs des images soient corrélés à leurs « expériences cognitives, physiques et affectives »¹⁹ (Heiland et Rovetti, 2013, p. 142). Les auteurs soulignent qu'il est « important de

¹⁷ D'après Eric Franklin, la méthode Franklin est une technique alternative de l'apprentissage du mouvement qui mobilise les principes de l'Imagerie neurocognitive dynamique (Institut für Franklin-Methode GmbH, 2019).

¹⁸ Traduction libre de l'autrice : « anecdotal self-report »

¹⁹ Traduction libre de l'autrice : « how outcomes relate to cognitive, physical, and affective experiences » (Heiland et Rovetti, 2013, p. 142).

considérer que l'historique personnel et somatique d'un individu est probablement en jeu dans la manière d'incarner et de percevoir de telles images »²⁰ (Heiland et Rovetti, 2013, p. 144). Cette idée est également partagée par Harbonnier et ses collègues lorsqu'elles évoquent la dimension ontogénique dans la conception du mouvement dansé (Harbonnier *et al.*, 2021). Cette hypothèse peut expliquer les disparités trouvées entre les données quantitatives et qualitatives lors de l'analyse de la production des données (Heiland et Rovetti, 2013, p. 156). De surcroît, les auteurs soulignent que la perception de la réussite chez certain-es participant-es pourrait être plutôt liée à une amélioration d'une autre caractéristique du mouvement que la hauteur du saut (Heiland et Rovetti, 2013, p. 158).

Toujours dans l'idée d'une dimension qualitative liée à l'expérience du saut en danse, Erica Dankmeyer, interprète du répertoire de Martha Graham, partage à propos des sauts de danse « qu'il ne peut y avoir de tentatives hésitantes dans la réalisation de mouvement qui sont aussi exigeants techniquement et physiquement »²¹ (Harrington, 2020, p. 41). Par ailleurs, Golomer et Féry (2001) ont demandé aux participantes « de sauter verticalement le plus haut possible, dans le but de provoquer chez elles un niveau de décision psychologique, d'équilibre, de coordination motrice, de force dynamique et de rapidité des différents segments du corps »²² (Golomer et Féry, 2001, p. 4). Ces auteurs avaient préalablement observé le comportement de latéralisation chez des ballerines avec un an d'expérience professionnelle à l'Opéra de Paris. Malgré l'identification d'une jambe dominante, les participantes montraient une performance égale dans la hauteur (cm) de leur grand jeté développé devant, peu importe la jambe d'appel (jambe dominante versus non-dominante). Les auteurs ont attribué ce phénomène à la symétrie promue dans la technique de danse classique. Ainsi, le choix de la jambe dominante peut être influencé par la perception de la difficulté motrice de la tâche (Gabbart et Hart 1996, cités dans Golomer et Féry, 2001, p. 6), relayant la tâche d'absorption à la jambe dominante et en ajustant potentiellement la force d'impulsion en conséquence.

²⁰ Traduction libre de l'autrice : « It seems vital to consider that an individual's personal and somatic histories likely play a factor in how images are perceived and embodied » (Heiland et Rovetti, 2013, p. 144).

²¹ Traduction libre de l'autrice : « no half-hearted attempts can exist in a work that is so technically and physically challenging » (Harrington, 2020, p. 41).

²² Traduction libre de l'autrice : « The vertical jumps was required to be maximal in order to involve psychological decision, equilibrium, motor coordination, dynamic strength and velocity of the different body segments. » (Golomer et Féry, 2001, p. 4).

Les études portant sur le saut de danse adoptent globalement une méthodologie quantitative et se déroulent majoritairement dans des laboratoires. Bien que l'isolation des variables puisse produire des données probantes, les protocoles *in vitro* constituent une limite pouvant compromettre la transférabilité des données biomécaniques en contexte *in vivo*, puisque le déroulement en situation réelle « introduit potentiellement des facteurs de fatigue, de *timing* et d'équilibration »²³ (Kulig *et al.*, 2011, p. 130). Gorwa et ses collègues (2014) spécifient que les risques associés à l'absorption des charges à la réception d'un saut peuvent être augmentés en contexte *in vivo*. Ce phénomène est surtout lié à l'enchaînement des mouvements, selon les demandes locomotrices, le rythme imposé et l'importance de la réorganisation nécessaire pour assurer la fluidité de la coordination.

De surcroît, la spécificité des sauts de danse peut influencer la transférabilité des résultats cinétiques produits par la majorité des études. En effet, bien que Blanco et ses collègues (2021) aient démontré que la hauteur des sauts de danse et des sauts de sport est semblable chez les participants formés en danse, d'autres chercheurs soulignent que la spécificité esthétique des sauts de danse (maintien de la verticalité du tronc qui diminue la flexion des hanches) implique une différenciation dans la stratégie de propulsion. Cette dernière doit se focaliser principalement aux genoux, en sollicitant davantage la musculature des extenseurs de l'articulation²⁴ (Kulig *et al.*, 2011, p. 130). Bien que la hauteur des sauts puisse être comparable entre des sauts de danse et des sauts de sport, la stratégie, et donc le vécu expérientiel du saut, diffère. Il est encore à noter qu'une seule étude à méthodologie mixte a été répertoriée, ce qui implique que la subjectivité dans l'expérience du mouvement est rarement prise en compte dans les études académiques sur le saut.

Des praticien-es et théoricien-es de la danse proposent que les sauts de danse soient symboliquement connotés par les caractères ontogéniques, ainsi qu'influencés par la relation à l'espace de la personne qui danse (Harbonnier, 2019 ; Kuypers et Godard, 2006). Comme le soulignent Bienaise et Levac (2016), la pratique de la danse implique plusieurs aspects qualitatifs : « plus [le danseur] sera habile à puiser à ses forces vives (affects, émotions, sensations, états, vécu, mémoire, imaginaire) pour générer son mouvement, plus profond et crédible deviendra ce mouvement » (p.513). Elles renchérissent à propos du

²³ Traduction libre de l'autrice: « The accompanying choreography in a non-laboratory setting would likely introduce certain fatigue, timing, and balance factors that were absent in our study » (Kulig *et al.*, 2011, p. 130).

²⁴ « during dance, aesthetic demands prevent the aforementioned increased hip flexion, focusing this flexion strategy solely upon the knee and therefore increasing demand on the knee extensor musculature » (Kulig *et al.*, 2011, p. 130).

travail de l'artiste en danse: « faire sens pour soi, mais aussi donner sens à son mouvement afin d'en augmenter la portée pour l'autre se trouve donc au cœur des enjeux de la pratique du danseur. » (Bienaise & Levac, 2016, p.513). Cela étant dit, il me semble intéressant d'étudier ce phénomène du saut de danse par le biais d'une recherche qualitative en contexte réel de pratique. La prise en compte des conceptions du phénomène et la considération de son expérience d'un point de vue en première personne (Mouchet, 2016) pourraient éclairer des caractéristiques jusqu'à maintenant ignorées dans les études académiques portant sur le saut de danse.

1.2.2 Corpus d'études sur les liens entre la pratique des sauts de danse et les pathologies

Le corpus d'études portant sur les blessures attribuables à la pratique de la danse est très volumineux. À ce sujet, l'équipe de recherche dirigée par Mainwaring précise que « la nature, l'incidence, la prévalence et les facteurs de risques des blessures »²⁵ (2001, p. 105) sont les sujets les plus fréquemment abordés dans le champ des sciences et médecines de la danse. La danse contemporaine est une activité qui se démarque par ses composantes à la fois artistiques et expressives, mais aussi par les demandes physiques et athlétiques qu'elle requiert. Conséquemment, les modalités de blessures liées à la danse sont diverses (Hincapié *et al.*, 2008). Dans la plus récente méta-analyse conduite par Vassallo et ses collègues (2019), les auteurs soulignent la difficulté à tirer des conclusions, puisque la manière de mener les enquêtes sur les blessures n'est pas systématique. En effet, les protocoles varient d'une étude à l'autre : taux de blessures (par heures / années de pratique²⁶), moment d'occurrence (dans une saison²⁷, dans une période de carrière²⁸), la définition d'une blessure²⁹ (temps de retrait à l'entraînement, modification des stratégies de mouvement, etc.), mécanisme lésionnel (surutilisation - *overuse* -, chronique, traumatique, mésusage – *misuse* -,³⁰ etc.), région du corps touchée (classification par pathologie / la région blessée pourrait dépendre des demandes stylistiques et chorégraphiques, etc), l'expérience (niveau, année de pratique), le

²⁵ Traduction libre de l'autrice : « Since approximately 1975, information on the nature, incidence, prevalence and risk factors of dance injuries has multiplied. » (Mainwaring *et al.*, 2001, p. 105).

²⁶ (Cahalan *et al.*, 2018)

²⁷ (Liederbach *et al.*, 1994, cités dans Mainwaring *et al.*, 2001, p. 109)

²⁸ (Aceto, 2012 ; Fuller *et al.*, 2019)

²⁹ (Kenny *et al.*, 2016)

³⁰ (Vassallo *et al.*, 2019)

paradigme (type d'enseignement³¹, culture d'appartenance³², attitude devant la douleur³³), la manière de rapporter la blessure (diagnostic octroyé par le corps médical, pathologie autorapportée), etc. (Vassallo *et al.*, 2019). Malgré cette limite, il est généralement possible de tisser un lien entre la pratique de la danse et la manifestation des blessures chez les danseurs (Moita *et al.*, 2019).

Pour prévenir ce problème, Liederbach et ses collègues (2012) appellent à un consensus dans la définition des blessures pour faciliter l'élaboration des protocoles dans les recherches dans le champ des sciences et médecine de la danse. Ainsi, une blessure de danse serait définie par un diagnostic officiel fait par un-e professionnel-le de la santé et nécessiterait au moins une journée d'arrêt complet des activités de danse. En contrepartie, Kenny et son équipe (2018) établissent que les publications ne prennent en compte que les blessures nécessitant un arrêt prescrit, ou encore de l'attention médicale, sous-estimant grandement le fardeau (en termes de temps et d'énergie) des blessures vécues par les danseurs préprofessionnels. Ces recherches devraient considérer l'utilisation d'une définition de la blessure plus inclusive dans leurs protocoles. Les autrices préfèrent notamment l'utilisation du *Oslo Sport Trauma Research Centre Questionnaire on health problems* (OSTRCQ), un questionnaire qu'elles ont adapté à la danse (Dance OSTRCQ) et mobilisé dans leurs recherches. Il s'agit « d'une mesure objective des limitations fonctionnelles (c'est-à-dire l'impact sur la participation, le volume, la pratique de la danse et d'autres symptômes) autoperçues par un danseur et qui vont au-delà du temps de repos imposé. »³⁴ (Clarsen *et al.*, 2013;2014, cités dans Kenny *et al.*, 2018, p. 191). Similairement, Moita et son équipe suggèrent de favoriser des approches méthodologiques spécifiques au contexte de la danse dans la prise de données prédiagnostiques (Moita *et al.*, 2019). Plus récemment encore, l'équipe de recherche de Caroline Bolling spécifie que les blessures de danse et de sport sont très complexes, ce qui nécessite que la prise en compte du contexte socioécologique sous-jacent devienne la première étape dans la séquence de prévention des blessures (Bolling *et al.*, 2018, p. 20).

³¹ (Dragon, 2015)

³² (Aalten, 2007)

³³ (Cahalan *et al.*, 2018 ; Dumont *et al.*, 2016 ; Fortin, 2008 ; Mainwaring *et al.*, 2001)

³⁴ Traduction libre de l'autrice: « It is an objective measure of the functional limitations (ie, the impacting participation, volume, dance practice, and other symptoms) self-perceived by a dancer that go beyond time loss. » (Clarsen *et al.* 2013; 2014, cités dans Kenny *et al.*, 2018, p. 191)

Néanmoins, plusieurs équipes de recherche montrent que la majorité des blessures en danse, peu importe le type de pratique, sont situées au dos et aux bas du corps (Jacobs *et al.*, 2012 ; Kadel, 2006 ; Russell, 2013 ; Shah *et al.*, 2012 ; Vassallo *et al.*, 2019). Cette affirmation est également corroborée par d'autres équipes de recherche pour une population d'étudiant-es en formation préprofessionnelle (Jacobs *et al.*, 2012 ; Kenny *et al.*, 2018). Comme les membres inférieurs sont les premiers absorbeurs du saut en danse, et que cette action requiert des contractions musculaires excentriques³⁵, des liens causals sont tissés entre ces mouvements et la manifestation de blessures. De plus, la nature répétitive de la pratique de la danse (Batson, 2007) rend les danseurs et danseuses à risque de blessures de surutilisation, de surentrainement ou encore de surmenage (Allen *et al.*, 2013 ; Kadel, 2006 ; Shah *et al.*, 2012). L'atterrissage des sauts est d'ailleurs lié à des blessures aux tissus mous des articulations du bas du corps (Bressel, 2005; Sorenson *et al.* 2010, cités dans Jarvis et Kulig, 2020, p. 1841).

Les études qui lient les sauts de danse à la manifestation des blessures sont souvent d'ordre prospectif³⁶ et s'appuient sur des données biomécaniques. Elles portent globalement sur les éléments potentiellement nocifs en relation aux stratégies de saut³⁷ ou l'influence d'une particularité physiologique³⁸. D'autres recherches étudient l'influence de la fatigue sur la manifestation potentielle de blessures neuromusculosquelettiques³⁹, ou encore, l'interrelation entre une blessure musculosquelettique

³⁵ « La contraction excentrique est une contraction du muscle avec allongement de ce dernier (les [...] extrémités tendineuses s'éloignent). Il s'agit de « freiner » un mouvement. » (Hopital de La Tour, 2022) Lors d'une contraction excentrique, les cellules contractiles d'un muscle résistent à l'allongement entraînant une rupture des têtes des filaments de myosine. (D. Marchand, notes de cours, automne 2018).

³⁶ La qualité des sauts avec déplacement horizontaux pourrait prédire les risques de blessures chez des danseurs en formation universitaire (Ambegaonkar *et al.*, 2018)

³⁷ Demandes biomécaniques : propulsion VS réception pour articulation métatarso-phalangienne (Jarvis et Kulig, 2016a), propulsion VS réception pour articulation des membres inférieurs (Jarvis et Kulig, 2016b ; Kulig *et al.*, 2011) propulsion VS réception pour le genou et stratégie réception raide ou douce (Kulig *et al.*, 2011), propulsion d'un grand jeté développé devant loin VS haut (Jarvis et Kulig, 2020) réception d'un grand jeté développé devant loin VS haut (Jarvis *et al.*, 2021)

³⁸ Hypermobilité (Day *et al.*, 2011)

³⁹ Effet de la fatigue sur les risques de blessures pendant le saut (Abergel *et al.*, 2021 ; Krasnow *et al.*, 2011 ; Liederbach *et al.*, 2008, 2013).

(déchirure LCA⁴⁰, tendinopathie patellaire⁴¹), la fatigue et la stratégie de réception⁴². Finalement, plusieurs de ces recherches comparent des populations entre elles⁴³ lors de la réalisation d'un saut.

En outre, dans la conclusion de leur article portant sur les connaissances concernant les effets de la fatigue sur la fréquence des blessures chez des danseurs, Marijanne Liederbach et son équipe soulignent que « le risque de blessure augmente avec l'exposition à la danse, non seulement en raison de la fatigue neuromusculaire associée à la nature et à la répétition des mouvements, mais aussi parce qu'une fatigue psychodynamique peut s'installer »⁴⁴ (Liederbach *et al.*, 2013, p. 105). Les auteurs ajoutent également que beaucoup de travail reste à faire « pour comprendre entièrement les interactions complexes entre les émotions, la personnalité, les comportements et l'expression de la santé chez les danseurs »⁴⁵ (Liederbach *et al.*, 2013, p. 105). Bien qu'il existe un vaste corpus d'études liant les risques de blessures et les sauts de danse, les implications et l'intégration pratique la plus holistique possible nécessitent plus d'attention au niveau académique (Rafferty, 2010). Explorons maintenant le processus d'apprentissage qu'implique la prévention des blessures en danse.

1.2.3 Dans le milieu de la danse, la prévention des pathologies est vécue comme un apprentissage

Dans le milieu de la danse, l'attitude face à la blessure est une composante importante à prendre en compte dans les comportements de prévention. Dans une perspective sociologique, un groupe de recherche au Québec a lié les stratégies d'adaptation à une blessure des étudiant·es en danse à la particularité de leur passion relative à leur discipline : une passion soit harmonieuse, soit obsessionnelle (Rip *et al.*, 2006). Cependant, les raisons sous-jacentes au développement de tels types de passion ne sont pas mentionnées. Sanna Nordin-Bates et Donna Dragon mentionnent d'ailleurs que la culture d'enseignement

⁴⁰ (Liederbach *et al.*, 2008 ; Orishimo *et al.*, 2014)

⁴¹ (Fietzer *et al.*, 2012 ; Peng *et al.*, 2015).

⁴² Effet d'une blessure sur la fatigue occasionnée par les sauts (Fietzer *et al.*, 2012 ; Peng *et al.*, 2015)

⁴³ Niveau d'expérience en danse (Liederbach *et al.*, 2008 ; Shih *et al.*, 2018), formation en ballet classique VS en moderne (Liederbach *et al.*, 2008), professionnel·le de la danse et homologues athlètes (Orishimo *et al.*, 2014) / personnes asymptomatiques et symptomatiques.

⁴⁴ Traduction libre de l'auteurice : « Risk for injury increases with dance exposure not only because of neuromuscular fatigue associated with the nature and repetition of the movement involved, but also because of the opportunity for psychodynamic fatigue to set in » (Liederbach *et al.*, 2013, p. 105)

⁴⁵ Traduction libre de l'auteurice : « More work remains to be done in dance for us to understand fully the complex interactions between emotions, personality behavior, and health outcomes in dancers » (Liederbach *et al.*, 2013, p. 105)

peut interagir dans la manifestation des blessures, ainsi que dans la relation aux blessures qu'entretiennent les élèves (2015 ; 2023). De façon plus élaborée, l'équipe de Mainwaring (2001, p. 107) propose une représentation schématique du processus de réaction psychologique à une blessure en distinguant les facteurs personnels et situationnels. Le champ de la kinésiologie propose également un schéma de double boucle d'attitude devant la blessure, dans lequel la peur de se reblesser représenterait un obstacle psychologique important qui menacerait la réhabilitation physiologique dans le cas de blessures chroniques (D. Marchand, notes de cours, automne 2018). Certain-es chercheurs-euses signalent que les blessures peuvent être tabou dans certains milieux de danse où la culture du silence domine (Trudelle *et al.*, 2007). Mentionnons aussi que plusieurs danseurs sont réticents à divulguer leurs blessures (Mainwaring *et al.*, 2001), car la douleur est souvent normalisée dans le milieu de la danse (Fortin, 2008 ; Jacobs *et al.*, 2017), ou encore, par peur d'être considérée peu fiable par leurs employeurs ou partenaires (Jacobs *et al.*, 2017). Il est donc à en comprendre que la relation à la blessure est influencée par des éléments socioécologiques (Bolling *et al.*, 2018 ; Hanson *et al.*, 2005 ; McLeroy *et al.*, 1988) et qui peuvent façonner, de manière implicite ou explicite, les comportements en matière de prévention des pathologies neuromusculosquelettiques. Ainsi, il n'est pas surprenant de constater que la plupart des personnes professionnelles ou en formation de danse, comme leurs homologues athlètes d'ailleurs, s'engagent dans des stratégies variées de prévention seulement après une première blessure importante (Dumont *et al.*, 2016 ; Mainwaring *et al.*, 2001).

Comme elle propose un point de vue qualitatif actuel sur les recherches portant sur la prévention des blessures chez des populations pratiquant soit le cirque, la danse ou le sport de haut niveau, la thèse par article de la docteure en physiothérapie Caroline Silveira Bolling (2019) est très éclairante. Les résultats qui m'intéressent le plus concernent la conceptualisation de la prévention des blessures comme faisant l'objet d'apprentissages continuels au cours desquels des changements de perspectives peuvent se produire (2019, p. 57, 74 et 86). En effet, dans l'article dédié à la recherche menée dans une compagnie de danse professionnelle, les auteurs rapportent que

chez les danseurs et le personnel de la compagnie de danse, les processus de préparations et les façons possibles de prévenir les blessures sont un processus d'apprentissage influencé par

le niveau d'expérience de la personne qui danse, son historique de blessure et les connaissances liées à leur corps.⁴⁶ (Bolling *et al.*, 2021, p. 390)

De manière transversale dans les différents domaines étudiés, Bolling rapporte que la prévention des pathologies est considérée comme un travail d'équipe, dont la responsabilité est partagée entre les différentes personnes constituant l'équipe (Bolling *et al.*, 2020 ; Silveira Bolling, 2019). Dans son article dédié à la danse, elle souligne que plusieurs des acteurs œuvrant dans la prévention des pathologies militent pour mieux outiller les novices, puisque ceux-ci et celles-ci ont une expérience limitée (Bolling *et al.*, 2021, p. 390). En adoptant la perspective selon laquelle la prévention des pathologies en danse est un apprentissage teinté des expériences passées, des discours dominants d'un milieu et de relation particulière avec la pratique de cet art, je trouve pertinent d'orienter la recherche sur une population en mi-parcours de formation universitaire.

1.3 Objet et questions de recherche

La pratique des sauts de danse fait partie de la formation universitaire en danse contemporaine. Comme je l'ai souligné dans la recension des écrits sur les enjeux du saut en danse, ces mouvements sont reconnus pour être des mouvements exigeants et particulièrement complexes. Plusieurs pathologies se manifestent lors de la réalisation de ces mouvements (Jarvis et Kulig, 2020 ; Liederbach *et al.*, 2008 ; Russell, 2013 ; Vassallo *et al.*, 2019). Il a aussi été suggéré que plusieurs aspects socioécologiques soient sous-jacents aux développements des pathologies de danse (Bolling *et al.*, 2018 ; Hanson *et al.*, 2005). De plus, la recherche contemporaine s'intéressant aux questions sanitaires en danse plaide en faveur de la compréhension du contexte, dont la prise en compte devrait constituer la première étape dans la séquence de prévention des blessures (Bolling *et al.*, 2018 ; Fortin, 2008 ; Trudelle *et al.*, 2007).

De surcroît, malgré la recherche de solutions visant à améliorer des composantes du saut par les études scientifiques (causes du phénomène et étiologie des blessures) (Angioi *et al.*, 2009b ; Koutedakis *et al.*, 2007 ; Liederbach *et al.*, 2012 ; Shih *et al.*, 2018 ; Tsanaka *et al.*, 2017 ; Vassallo *et al.*, 2019 ; Wyon *et al.*, 2010), aucune d'entre elles ne prend en compte à la fois le vécu subjectif en contexte réel de pratique (expérience du phénomène situé) et la conception du mouvement qu'en a la personne en formation. Pour pallier ce manque, cette recherche visera à prendre en compte les différentes dimensions contextuelles,

⁴⁶ Traduction libre de l'autrice : « Dancers and staff also described the preparation process and how to prevent injuries as a learning process that can be affected by the dancers' experience, their previous injuries and their own knowledge about their body. » (Bolling *et al.*, 2021, p. 390)

attentionnelles, affectives, relationnelles, symboliques et ontogéniques de la personne qui réalise un saut dansé, et ce, en contexte réel de sa pratique (Cathelineau et Godard, 2021 ; Godard, 1992 ; Harbonnier, 2019 ; Harbonnier *et al.*, 2021 ; Harbonnier Topin, 2001 ; Kuypers et Godard, 2006).

L'objet de ma recherche s'appuie donc sur la déclinaison de l'hypothèse suivante : si la pathologie est une expression située de tout un système socioécologique sous-jacent, les facteurs de ce même système socioécologique devraient : 1) se manifester dans l'expérience spécifiée de la réalisation d'un mouvement sécuritaire, et 2) conditionner le niveau d'agir connaisseur en ce qui concerne l'apprentissage de la sécurité-en-acte lié à la réalisation de sauts dansés chez des personnes en mi-parcours de formation universitaire en danse contemporaine. Ainsi, je désire documenter l'expérience vécue d'étudiant-es en formation universitaire lorsqu'ils réalisent un saut dansé de manière sécuritaire dans des contextes de pratique réels.

La recherche s'articule donc autour de cette question : quels facteurs socioécologiques sont en jeu dans l'expérience de la réalisation sécuritaire d'un saut dansé en classe technique quotidienne (CTQ) et en examen pratique (EP) de mi-session chez des étudiant-es en mi-parcours de formation universitaire en danse contemporaine ?

Elle tente aussi de répondre à des sous-questions : a) quelles sont les stratégies de mouvement utilisées par les étudiant-es ? Ainsi que b) dans quelles mesures ces facteurs socioécologiques contribuent-ils à une pratique sécuritaire du saut dansé ?

Selon une acception psychophénoménologique de l'action vécue, par stratégie, j'entends « l'ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis » (CNRTL, 2012c).

Dans ce chapitre, j'ai présenté les motivations à l'origine de cette étude. Ces motivations s'appuient également sur un état des lieux de la recherche qui concerne à la fois les études portant sur le saut de danse, et celles sur les pathologies neuromusculosquelettiques attribuables à la pratique de la danse qui se manifestent principalement lors des sauts. J'ai conclu cette partie en mentionnant quelques recherches qui conceptualisent la blessure comme la manifestation d'un système socioécologique sous-jacent et la prévention des pathologies neuromusculosquelettiques comme un apprentissage. J'ai terminé ce premier chapitre en présentant la problématique de mon étude ainsi que mes questions de recherche.

CHAPITRE 2

REPÈRES CONCEPTUELS

Afin de cerner au mieux l'expérience vécue d'un saut de danse réalisée de manière sécuritaire dans le cadre de deux situations d'apprentissage (CTQ et EP), je propose, en premier lieu, d'adopter l'approche de l'énaction, telle que théorisée par Francisco Varela et ses collègues (1993). Ainsi, le concept d'énaction se situe en filigrane de mes repères conceptuels et contribue à orienter et structurer le deuxième chapitre du mémoire. Dans cette section, je présente la genèse du concept d'énaction et la définition qu'en donnent ses auteurs. Par la suite, je présente l'utilisation dans le domaine de l'éducation qu'en a fait Domenico Masciotra (2008; 2022) dans ses travaux sur le développement de l'agir connaisseur et reprendrai son concept de personne-en-action-en-situation (PAS). De ce fait, les clés de lectures conceptuelles sont réunies en trois autres sections : l'étudiant en formation universitaire de danse (P), le saut dansé en classe technique et finalement (A), l'apprentissage et l'évaluation pratique en classe technique (S).

2.1 L'énaction

Francisco Varela est un neurobiologiste chilien qui se situe dans la lignée de la phénoménologie de Heidegger (1927) et s'inspire de l'œuvre de jeunesse de Merleau-Ponty (1945). Avec Humberto Maturana, Varela met au jour l'autopoïèse qui sera la prémisse de l'énaction. L'autopoïèse est l'idée selon laquelle le système vivant régénère ses conditions de viabilité et maintient son identité, ce qui permet d'affirmer qu'un organisme est concerné par sa propre continuation (Colombetti, 2010a, p. 148). À propos de cette idée, la philosophe en sciences cognitives Giovanna Colombetti écrit : « *the living system is by definition motivated to preserve its integrity (autopoiesis) and to satisfy its preferences (adaptivity)*. »⁴⁷ (Colombetti, 2010a, p. 149). Le système autopoïétique se développe par le biais de schèmes sensorimoteurs récurrents dans une coémergence en relation avec son environnement que ces idéateurs appellent le couplage structurel (Varela et al., 1993). Dans leur ouvrage *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine* (Varela et al., 1993), les auteurs proposent le néologisme énaction (de l'anglais : *to enact*) « dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition [...] est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le

⁴⁷ Traduction libre de l'autrice : « Le système vivant est, par définition, motivé à préserver son intégrité (autopoïèse) et à satisfaire ses préférences (adaptabilité) »

monde. » (Varela *et al.*, 1993, p. 41). Dans cette conception, « l'action du sujet est guidée par la perception » (Varela *et al.*, 1993, p. 285) et le sujet et le monde se déterminent réciproquement (Varela *et al.*, 1993, p. 284). Ainsi, dans l'approche énaïve, « la cognition est action incarnée » (Varela *et al.*, 1993, p. 353) et est de ce fait en lien intrinsèque avec l'histoire du sujet (Varela *et al.*, 1993, p. 353). Il y a donc un lien indivisible entre la cognition, l'action et la perception et ces dernières sont incarnées et historiquement situées par appariements. C'est ce qu'en disent les auteurs lorsqu'ils précisent :

Par le mot incarné, nous voulons souligner deux points : tout d'abord, la cognition dépend des types d'expérience qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensorimotrices; en second lieu, ces capacités individuelles sensorimotrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large. En recourant au terme action, nous souhaitons souligner encore une fois de plus que le processus sensoriel et moteur, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables dans la cognition vécue. En effet, elles ne sont pas associées dans les individus par simple contingence; elles ont aussi évolué ensemble. (Varela *et al.*, 1993, p. 285)

De ce fait, il est possible de comprendre que la cognition-action-perception, tout en étant incarnée et située dans une biographie particulière, évolue selon une relation énaïve qui construit du sens à travers l'histoire de la personne (Masciotra, 2022).

2.1.1 L'agir et ses fonctions

Dans sa publication *Développer un agir connaisseur, théorie et méthode* (2022), Domenico Masciotra explique que dans la perspective de l'énaïve, l'action et la perception sont foncièrement liées, puisqu'elles se guident l'une et l'autre dans une « boucle rétroactive action-perception-action [...] autoentretenu » (Masciotra, 2022, p. 39). En plus des processus sensorimoteurs, l'action comprend aussi l'émotion (Colombetti, 2010b ; Masciotra, 2022, p. 31). Jean-Marie Barbier regroupe les différentes dimensions sensorimotrices, affectives et cognitives en définissant l'action « comme un tout dynamique intégrant émotions, affects, perceptions, opérations, communications, interprétations, qui n'a de signification que dans les relations entre ses composantes » (Barbier 2000, p.5, cité dans Harbonnier Topin, 2009, p. 74). De ce fait, « se sentir et ressentir font partie intégrante de l'action » (Masciotra, 2022, p. 67). Masciotra conçoit le concept de l'agir comme synonyme de l'action. Pour lui, l'agir inclut implicitement une relation circulaire entre le fait de connaître, de faire et d'apprendre (Masciotra, 2022, p. 118), lesquels s'intensifient réciproquement avec l'expérience en action et en situation (Masciotra, 2022, p. 121). Dans le cadre de cette recherche, l'agir renverra à l'action de sauter, donc la fonction évaluée est de (se)réaliser (par) un saut dansé ou encore, d'interpréter un saut dansé.

La présence énaïve est primordiale pour le déroulement de l'agir et réfère aux moments où la personne est « actuellement là en tel lieu, en situation et temps réels » (Masciotra, 2022, p. 193). Pour Masciotra, la présence se situe sur un continuum entre présence *off* et présence *on*. La présence *off* d'une personne réfère à l'esprit errant, égaré, distrait, dispersé, voire absent, tandis que la présence *on* réfère à l'esprit attentif, concentré, focalisé, omniprésent (2022, p. 199). Cette dernière est d'ailleurs à privilégier, puisqu'elle est « dynamisante, peu coûteuse en énergie et optimalement productive » (Masciotra, 2022, p. 201). Comme le saut dansé est un mouvement complexe et qu'il comporte des enjeux de virtuosité, il est attendu que les personnes, lors de leur participation à l'étude, aient une présence plutôt *on*. Le contraire pourrait d'ailleurs être un facteur de risque dans la survenue d'une blessure.

Toujours chez Masciotra, l'agir énaïve possède quatre fonctions. La première fonction concerne le fait de se disposer mentalement par la gestion optimale de sa vie mentale qui permet d'être en maîtrise de soi et en pleine présence. La personne peut, avec l'expérience, manifester sa présence de manière de plus en plus compétente du point de vue de la fonction « se disposer » (Masciotra, 2022, p. 201). La deuxième fonction concerne le fait de « se situer » en participant par sa présence et sa disposition. Masciotra rappelle qu'« on est en situation tel qu'on s'y présente activement, tel qu'on se présente la situation et tel que le cours de la situation influe sur nous » (2022, p. 202). Une personne peut également se situer « en relation avec ce qui se passe en elle-même » (Masciotra, 2022, p. 203) dans l'optique potentielle de mieux se disposer. Dans le cas qui concerne cette recherche, les personnes qui participeront à l'étude seront situées en contexte d'apprentissage en classe technique quotidienne (CTQ) ou d'examen pratique (EP). Elles s'y présenteront de manière active (en réalisant des sauts dansés, en (s')observant, en s'appropriant et en interprétant la proposition dansée, etc.) et leurs agissements auront une influence réciproque sur leur disposition et sur la situation globale. La troisième fonction de l'agir énaïve concerne le fait de « se positionner ». Sachant que la personne se positionne en fonction des « circonstances et la compréhension qu'elle s'en donne » (Masciotra, 2022, p. 205), cette fonction implique de prendre position à la fois par la posture corporelle et par l'attitude mentale (Masciotra, 2022). Dans son explication, l'auteur donne un exemple en lien avec le sport qui est, selon moi, tout aussi pertinent d'appliquer à la réalisation d'un saut dansé :

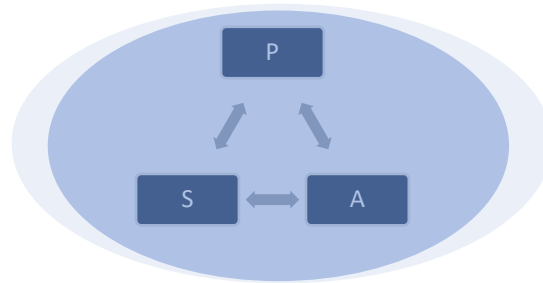
La meilleure position est celle qui permet le plus de possibilités de mouvement avec le maximum d'efficacité et d'économie d'énergie. En ce sens, se positionner est proactif. La position prise conditionne ce qui peut être fait ou pas dans l'immédiat, l'efficacité de ce qui est fait et le [cout] en énergie (Masciotra, 2022, p. 205).

En revanche, il est important de souligner que dans le cas de cette étude, l'interprète en formation fera aussi un important travail lié à la navigation équilibrée entre un pôle fonctionnel et un autre expressif (Bienaise, 2008, p. 23). La quatrième et dernière fonction de l'agir éactif est celle d'effectuer. Selon l'auteur, la fonction « effectuer » peut être substituée par d'autres options telles que (se) réaliser ou interpréter, en fonction de la situation. Ces termes réfèrent à « l'ensemble des gestes par lesquels la personne s'exécute et concrétise le cheminement vers le but qu'elle poursuit » (Masciotra, 2022, p. 206). L'important ici est de bien saisir la réciprocité entre la réalisation (comme fonction de l'agir éactif) et la réalisation de soi pour la personne. Il est attendu que les étudiant-es participant de l'étude puissent à la fois réaliser des sauts dansés et se réaliser comme étudiant-es, artistes ou interprètes.

2.1.2 La personne-en-action-en-situation (PAS)

La publication de 2022 de Domenico Masciotra postule pour le développement d'un agir connaisseur dans une perspective éactive, plutôt que le développement de compétences dans une perspective cognitiviste dans le cadre de formations. Ainsi, l'auteur se repose sur l'éaction telle que définie par Varela, Thompson et Roch (1993), pour inciter à l'étude de la cognition vivante incarnée et située d'une personne bien précise dans son milieu de vie réel. En effet, pour cet auteur, « l'être humain est considéré comme une personne exerçant sa pratique de vie dans son monde de vie et c'est dans cette totalité en action qu'émerge et opère la cognition. » (Masciotra, 2022, p. 19). Il insiste donc sur une conception indivisible de la personne-en-action-en-situation (PAS). Ce concept concerne « la personne qui agit, perçoit, ressent, pense, réfléchit, s'émeut... et vit, de tout son être, ici et maintenant. » (Masciotra, 2022, p. 65). La PAS agit avec toutes ses dimensions dans le monde et par le monde (Masciotra, 2022, p. 34). En effet, l'auteur indique bien que « la conscience, l'intentionnalité, la connaissance, l'attitude, l'émotion, la perception, etc. surviennent dans le fonctionnement de la PAS » (Masciotra, 2022, p. 29). Chez Masciotra, l'action (ou l'agir) peut être réflexive ou performative, mais elle est foncièrement incarnée et située, puisqu'elle « renvoie à tous ce que fait la personne dans la situation présente, selon divers degrés de conscience. » (Masciotra, 2022, p. 65). La figure 2.1 montre l'influence interrelationnelle entre l'étudiant-e en formation universitaire de danse (P), le saut dansé (A) et les situations d'apprentissage et d'évaluation dans lesquels sont réalisés des sauts dansés sécuritaires (S), le tout compris dans plusieurs couches contextuelles englobantes, telles que la formation universitaire en danse et la culture de la danse au Québec.

Figure 2.1 Influence interrelationnelle de la personne-en-action-en-situation (PAS)



Le concept de PAS, considéré dans une approche éactive, est complètement approprié pour une étude sur l'expérience d'un mouvement de danse. En effet, pour saisir l'objet de recherche de manière holistique, l'étude doit élargir le terrain de recherche pour inclure la personne et son historique, son action et son milieu de vie. Ainsi, le concept de la PAS est utile à cette recherche pour non seulement argumenter le choix méthodologique, mais aussi pour étayer des clés de lectures conceptuelles qui permettront d'aller au-delà d'une vision biomécanique d'un mouvement de danse.

2.1.3 La méthode ASCAR

La méthode pédagogique ASCAR a été développée par Domenico Masciotra et Denise Morel et se situe dans une pédagogie qui s'inspire de l'expérience située (Masciotra et Morel, 2011, p. 52). L'acronyme est composé de la première lettre des concepts suivants : action, situation, connaissances, attitude et ressource. Ces concepts composent principalement l'expérience d'une personne (Masciotra et Morel, 2011, p. 51) et définissent son agir compétent. La compétence éactive est quant à elle définie comme « un pouvoir d'agir en connaisseur qui s'est développé en faisant l'expérience active de l'activité professionnelle » (Masciotra, 2022, p. 212). Ici, Masciotra réfère au concept de pouvoir d'agir tel que défini par Yves Clot. Selon ce dernier, le pouvoir d'agir concerne l'activité et est défini comme « le rayon d'action effectif des sujets dans leur milieu » (2008, p. 13) et englobe autant l'activité potentielle que l'activité réalisée (Clot, 2008). Toujours selon Clot, le pouvoir d'agir peut fluctuer en fonction du sens de l'activité pour la personne, des buts engagés par son activité et de l'efficacité de son action (2008, p. 13-14). De plus, Masciotra rappelle dans son modèle pédagogique que « le pouvoir d'agir est aussi limité dans les champs d'expérience où une personne intervient en tant que novice. Il se développe ensuite, avec le temps et l'expérience, en pouvoir d'agir effectif, de plus en plus connaisseur. » (Masciotra, 2022, p. 193).

La méthode pédagogique ASCAR réfère donc à « un système d'actions en cours dans une situation, guidé par des connaissances, canalisé par des attitudes, outillé de ressources matérielles et appuyé par des

ressource sociales pour opérer efficacement dans une sphère de vie » (Masciotra, 2022, p. 242). Elle demande d'aller à la rencontre de la personne qui étudie pour l'accompagner vers le progrès. Pour ce faire, il est nécessaire de prendre en compte « les actions, les connaissances et les attitudes qu'[elle] a développées empiriquement, peu importe leur qualité, efficacité et viabilité. » (Masciotra et Morel, 2011, p. 52) et qu'elle met en jeu à même l'exercice de ses activités dans ses contextes de pratique (Masciotra et Morel, 2011).

Dans la période entre 2013 et 2019 ont eu lieu des travaux visant l'élaboration d'un organigramme ASCAR du programme de formation en danse contemporaine de l'Université du Québec à Montréal. Domenico Masciotra a agi en tant que consultant dans l'élaboration de cet organigramme en collaboration avec les professeur-es et chargé-es de cours. Ce travail dresse donc le « profil de sortie des interprètes qui auront suivi et terminé avec succès le programme de formation » (Masciotra, 2022, p. 219), plutôt que le profil actuel des personnes en formation. La compétence « interpréter » du programme de formation des interprètes en danse de l'UQAM est organisée selon la méthode ASCAR. La première colonne de la figure 2.2 présente la composante action de la compétence interpréter et est ensuite déclinée en quatre catégories d'actions.

La catégorie d'actions « Entretenir et améliorer son pouvoir de danser » concerne la dimension intime et essentielle du travail de l'interprète (son entraînement, son rapport à son corps et au mouvement). La catégorie d'actions « Créer et incarner une danse » se rapporte au travail d'élaboration de l'œuvre chorégraphique et au travail d'interprétation lui-même. La catégorie d'actions « Performer » est considérée comme un point culminant du métier d'interprète. Cela se déroule sur scène comme dans d'autres lieux de représentations publiques. On peut aussi performer lors d'auditions ou de répétitions qui se déroulent en studio. Enfin, la catégorie d'actions « Gérer sa carrière » concerne tous les gestes posés par l'interprète pour déployer sa « force de travail » (pour reprendre un terme marxiste) dans le milieu professionnel : faire son autopromotion, se chercher de l'emploi, interagir avec ses employeurs, générer des projets dans le but de « gagner sa vie ». (Masciotra, 2022, p. 220)

Lorsque l'interprétation est effectivement réalisée, elle comporte de la cognition incarnée liée à « l'intentionnalité de chacun des gestes [...] ainsi que dans tout ce qui est significatif dans l'espace-temps » (Masciotra, 2022, p. 219) et comporte de la cognition située en ce que l'action d'interpréter « devient un agir en situation et temps réels » (Masciotra, 2022, p. 219). Les autres colonnes de l'organigramme ASCAR « ne constituent pas des "objets de connaissance" à transmettre aux étudiantes » (Masciotra, 2022, p. 226). Elles servent plutôt de repères à l'élaboration des situations pédagogiques qui permettent de l'autonomie aux personnes étudiantes dans le développement de leur agir compétent (Masciotra, 2022,

p. 226). Une reproduction intégrale du modèle ASCAR de la formation en danse est disponible en annexe S.

Il est attendu que les trois premières catégories d'actions (c'est-à-dire « entretenir et améliorer son pouvoir de danser », « créer et incarner une danse » et « performer ») seront principalement en jeu dans l'expérience du saut dansé de manière sécuritaire en situation de classe technique quotidienne et d'examen pratique. Il faudra aussi prendre en compte le niveau du développement de l'agir connaisseur des personnes participantes. Cela implique que certaines actions, gestions des situations, connaissances, attitudes et ressources pourraient être intégrées à différents niveaux, selon les personnes participantes.

2.2 L'étudiant·e au premier cycle universitaire en danse contemporaine

Considérant le concept de la PAS précédemment développé en appui sur les travaux de Masciotra, comprendre la personne dans son histoire évolutive en appariement avec son monde et vie-action équivaut à comprendre plus en profondeur l'action posée. Cette étape est donc cruciale pour rassembler des clés de compréhension de l'expérience des personnes qui participeront à mon étude. Dans cette partie, je commence par situer, au regard de la psychologie développementale, les étudiant·es en formation au premier cycle dans la période de vie qui les concerne. Par la suite, je fais appel à quelques concepts permettant d'élaborer la trajectoire psychosociale des étudiant·es en formation universitaire en danse. Je considère que ces clés de lecture psychosociales sont incontournables, puisque l'approche de l'énaction demande de considérer et de comprendre la personne-en-action-en-situation (PAS).

2.2.1 L'étudiant·e universitaire en tant qu'adulte émergent·e

La mobilisation de la psychologie du développement me semble pertinente afin de mieux comprendre les enjeux spécifiques à la période de vie dans laquelle se retrouvent les personnes qui participeront à mon étude. Jeffrey Jensen Arnett (2000), psychologue du développement, a réalisé d'exhaustifs travaux de recherche dans les pays industrialisés à partir desquels il élabore le concept d'adulte émergent⁴⁸. Ce concept réfère spécifiquement aux personnes se situant dans la tranche d'âge de 18 à 25 ans et dont le temps de transition entre la phase d'adolescence et du jeune adulte se voit souvent rallongée pour plusieurs raisons, dont la poursuite d'études postsecondaires (Arnett, 2007). Cette période de vie

⁴⁸ Traduction libre de l'autrice : « emerging adulthood »

comporte des caractéristiques développementales particulières, soit l'exploration identitaire, l'instabilité, la focalisation sur soi, le sentiment d'entre deux et les multiples possibilités⁴⁹.

Cette période de vie est décrite comme très hétérogène. En effet, les adultes émergents font de multiples essais et expériences afin de se frayer un chemin progressif vers des choix plus durables (Arnett, 2007, p. 69). Ces personnes sont ambivalentes quant à leur préparation graduelle vers la période de vie suivante. D'une part, elles apprécient devenir autosuffisantes et pouvoir se focaliser sur elles-mêmes sans avoir d'obligation ou de contraintes. D'autre part, la prise en charge de tâches liées à l'âge adulte et la gestion des responsabilités financières leur semblent pénibles (Arnett, 2007, p. 71). Comme les adultes émergents ont de hautes attentes, l'insertion professionnelle peut être source de grand désenchantement (Arnett, 2004, cité dans Arnett, 2007). En considérant les difficultés éprouvées par le milieu des arts de la scène lors de la pandémie mondiale de COVID-19 et le nombre restreint d'« élu-es » dans le milieu de la danse contemporaine québécois, je m'attends également à ce que les participant-es du profil artistique puissent vivre de l'anxiété en vue de l'insertion professionnelle.

Bien que pour certains, l'hétérogénéité de cette période de vie implique une perte de repères pouvant contribuer à de sérieux troubles de santé mentale (dépression majeure, toxicomanie) (Arnett, 2007, p. 71), une recherche menée auprès des Canadiens a observé une diminution des symptômes dépressifs et une augmentation de l'estime de soi vers la fin de l'âge adulte émergent (Galambos, Barker, & Krahn, 2006, cités dans Arnett, 2007). D'ailleurs, cette période de vie semble être positive pour la croissance de la maturité cognitive et sociale en permettant une meilleure compréhension de soi et des autres (Arnett, 2004, cité dans Arnett, 2007). Il y a donc à en comprendre que le passage dans la formation universitaire pourrait faire émerger des questionnements, et de l'anxiété face à la gestion de la prise en charge de nouvelles responsabilités et l'insertion professionnelle. Cependant, des participant-es pourraient également s'épanouir comme humains et artistes à travers le parcours universitaire.

Bien que le concept d'adulte émergent soit pertinent pour appréhender les personnes dans la période de vie spécifique aux participant-es de mon étude, des variabilités induites par la culture et les spécificités socioéconomiques sont à prendre en compte (Arnett, 2007, p. 70). La culture du milieu de la danse

⁴⁹ Traduction libre de l'autrice : « I proposed five features that make emerging adulthood distinct: it is the age of identity explorations, the age of instability, the self-focused age, the age of feeling in-between, and the age of possibilities » (Arnett, 2004, cité dans Arnett, 2007, p. 69)

préprofessionnelle et ses acteurs exercent une influence réciproque parfois opaque (Aalten, 2007 ; Dragon, 2015 ; Green, 1999 ; Lakes, 2005). La nature de la technique de la danse semble sous-entendre la recherche d'un idéal esthétique (Aalten, 2007), voire même de la perfection (Burrows, 2010). Voyons maintenant comment un modèle idéalisé peut s'internaliser et ainsi valoriser des comportements perfectionnistes (Careau, 2016) chez des danseurs en formation universitaire en danse.

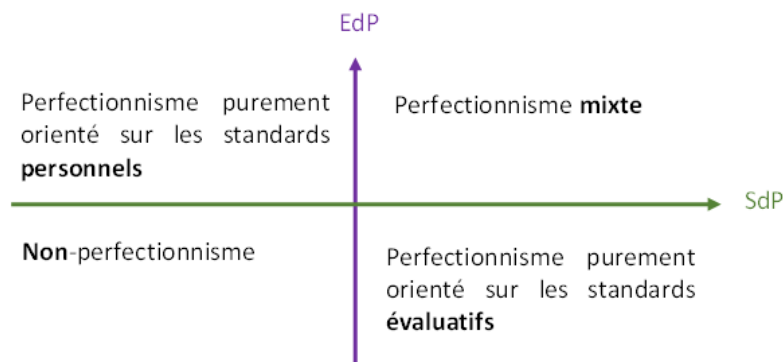
2.2.2 L'expérience du perfectionnisme chez des danseuses de haut niveau

Ainsi, je m'en remets à la récente recherche qui examine l'expérience du perfectionnisme chez des étudiant·es en danse de haut niveau menée par Nordin-Bates et Kulyser (2021) afin de mieux comprendre les potentiels enjeux, comportements et attitudes particuliers des participant·es de cette étude. Les autrices reprennent le modèle de perfectionnisme 2 × 2 de (Gaudreau et Thompson, 2010) pour investiguer, au moyen d'entrevues qualitatives semi-dirigées, différents types de perfectionnismes chez des adolescents de 12 à 19 ans. Le modèle de Gaudreau et Thompson (2010) organise un cadran selon deux axes : « perfectionist strivings »⁵⁰ (PS), qui inclut des comportements tels que la mise en place d'objectifs élevés, la volonté d'être parfait·e, le travail acharné et « perfectionistic concerns »⁵¹ (PC), qui inclut des comportements tels que l'inquiétude, une vision défavorable des erreurs, sentiment de ne pas être à la hauteur et incertitude face à ses propres choix. Ces deux axes et les comportements qui y sont respectivement associés sont polarisés entre faibles et élevés. Conséquemment, les résultats sont organisés en quatre types de perfectionnisme. La figure 2.3 ci-dessous permet une représentation visuelle du modèle de perfectionnisme chez Gaudreau et Thompson.

⁵⁰ Traduction libre de l'autrice : « Efforts de perfectionnisme (EdP) »

⁵¹ Traduction libre de l'autrice : « Soucis de perfectionnisme (SdP) »

Figure 2.2 Adaptation francophone du modèle de perfectionnisme 2 x 2 (Gaudreau et Thompson, 2010)



Le premier type de perfectionnisme est décrit comme étant purement orienté sur les standards personnels⁵² (PS élevé et PC faible). Dans ce cas, la personne qui danse possède de hautes capacités d'autorégulation⁵³ et une considération favorable des erreurs. Elle est axée sur les tâches, se fixe des objectifs à hauts standards et s'en remettrait principalement à ses sensations pour les évaluer. Son discours est particulièrement teinté d'injonctions et la personne étudiante accorde beaucoup de respect à l'autorité. Finalement, ce type de perfectionnisme implique une certaine rigidité qui pourrait être associée au surmenage.

Le deuxième type de perfectionnisme est caractérisé de mixte⁵⁴ (PS élevé et PC élevé). Il est, lui aussi, lié à de hautes capacités d'autorégulation. Cependant, la personne a une relation mitigée avec la fixation d'objectifs très hauts. C'est pourquoi elle serait à la fois axée sur la complétion de tâches, mais aurait tout autant des comportements d'évitement. L'étude souligne qu'il n'a pas été possible de déterminer si la fixation d'objectifs plus atteignables serait liée à une flexibilité saine, ou principalement motivée par la peur de l'échec. Les danseuses ayant un perfectionnisme mixte avaient d'ailleurs une forte propension aux doutes ainsi qu'à l'incertitude, tout en accordant une grande importance à l'opinion des pairs. L'approbation des enseignant-es est très importante et se traduit par une volonté d'éloge de sa part ou

⁵² Traduction libre de l'autrice : « Pure Personal Standards Perfectionism ».

⁵³ L'autorégulation est un processus laborieux et délibéré. Il implique de prendre des initiatives au regard de la planification de l'atteinte d'objectifs en mobilisant son attention et ses efforts de manière persistante et déterminée. Traduction libre de l'extrait suivant : « Self-regulation is an effortful, deliberate process involving initiative and planning how to reach goals, focusing attention and effort, and being persistent and determined » (Duda, Cumming, and Balaguer, 2005, cités dans Nordin-Bates et Kuytser, 2021, p. 219).

⁵⁴ Traduction libre de « Mixed Perfectionism »

une tendance à les considérer comme principale source d'évaluation des objectifs. Finalement, la personne présentant un perfectionnisme mixte considère les erreurs parfois favorablement, parfois défavorablement. Des stratégies de centration sont évoquées : fournir un effort pour penser positivement et user de la rationalisation.

Le troisième type de perfectionnisme est décrit comme purement orienté sur les standards évaluatifs⁵⁵ (PS faible et PC élevé). Il est lié à une faible capacité d'autorégulation et peu d'effort perfectionnistes. Les objectifs personnels sont flous ou sont fixés par les autres. Le danseur questionné dans l'étude redoutait même de se fixer des objectifs élevés et atteignables par l'appréhension de la rigidité. En concordance avec la littérature, il a une opinion mauvaise des erreurs et accorde beaucoup d'importance à l'opinion des autres personnes. Par exemple, recevoir un commentaire positif de la part de l'enseignante prime sur sa propre appréciation de son expérience.

Finalement, le non-perfectionnisme est la quatrième option du modèle utilisé pour conduire cette étude. Les danseur·euses interrogé·es adoptent généralement une attitude positive, ont une vision favorable des erreurs et sont plutôt orientés vers la complétion des tâches. Les capacités d'autorégulation variaient entre les personnes et concordaient à leur âge. La plus jeune personne a avoué ne pas réfléchir à ses expériences de danse et ne pas se fixer des buts. À contrario, la personne la plus âgée du groupe étiqueté non perfectionniste a dénoncé l'intérêt du perfectionnisme comme but à se fixer. Cette personne avait une très haute capacité d'autorégulation et de maintien de la motivation : fixation d'objectifs à court et long terme, indépendance d'esprit et exercice de la danse selon ses propres intérêts et valeurs, autonomie, etc.

Il est attendu que cette conceptualisation des types de perfectionnisme puisse me donner des clés de lecture pour mieux comprendre la personnalité des participant·es de cette étude et les conceptions qu'elles se font de la classe technique de danse en contexte de formation universitaire, principalement leur appréhension des enjeux et valeurs liés à la réalisation sécuritaire des sauts dansés en situation d'apprentissage, lesquels seront également soumis à une évaluation selon les critères de l'enseignante, critères inscrits explicitement dans un plan de cours universitaire.

⁵⁵ Traduction libre de « Pure Evaluative Concerns »

2.2.3 Facteurs de stress et trois types d'influence sur la performance sportive

Pour explorer les différents facteurs en jeu dans la réalisation d'un saut dansé en situation d'examen pratique final, je dois prendre en considération les éléments et enjeux potentiellement stressants induits par le contexte d'évaluation. Sonia Lupien, docteure en neurosciences canadienne⁵⁶, propose d'identifier les composantes du stress par l'acronyme CINÉ : manque de contrôle, imprévisibilité, nouveauté, égo menacé (CESH, 2019). Cet acronyme sera utile, dans un premier temps, pour l'identification des potentiels facteurs de stress chez les participant·es lors de la réalisation des sauts dansés en situation d'examen pratique. En effet, selon leur perception de l'examen, ce dernier pourrait impliquer une diminution du contrôle sur la situation et une menace pour leur égo.

De manière plus appliquée aux situations qui me concernent dans le cadre de cette étude, j'anticipe pouvoir me baser sur différentes théories portant sur le stress en performance sportive. En 2005, Christine Le Scanff publie un article sur les différents types de manifestation du stress ainsi que leur influence sur la performance sportive.

La manifestation biologique du stress concerne deux grands types de processus hormonaux : 1) le système sympathique et médullosurrénalien et 2) le système hypothalamo-hypophyso-corticosurrénalien. Le premier a des effets physiologiques tels que l'augmentation de la fréquence cardiaque et de la tension artérielle, l'approfondissement de la respiration, l'augmentation du tonus musculaire, etc. (Le Scanff, 2005, p. 69). Dans le cas de cette recherche, les participant·es pourraient vivre des modifications de leur état dispositionnel en raison du stress qu'implique pour elles et eux l'examen pratique. Quant au second type de processus hormonaux, les effets sur l'humain sont assez peu développés et l'autrice cite Dantzer (1984) pour préciser que « ce ne sont pas les caractéristiques physiques de la situation agressive qui sont importantes, mais la possibilité qu'a le sujet de la modifier par son comportement » (cité dans Le Scanff, 2005, p. 70).

Par ailleurs, Le Scanff souligne que, dans les sciences cognitives, le stress est plutôt lié aux perceptions et « médiatisées par les processus émotionnels, cognitifs et sociales » (Le Scanff, 2005, p. 70). Ainsi, l'impact d'un agent de stress varie selon la perception d'une personne et ses possibilités de régulation individuelles.

⁵⁶ Ainsi que professeure titulaire au département de médecine de l'Université de Montréal et directrice du Centre d'étude sur le stress humain (CESH).

L'individu peut donc multiplier ses stratégies de « *coping* »⁵⁷ telles que des techniques psychophysiologiques et mentales qui n'interviennent pas sur la relation personne-environnement et qui s'occupent de rétablir « l'équilibre entre les demandes de la situation et ses ressources personnelles » (Le Scanff, 2005, p. 70). Chez mes participant-es, je pourrais, par exemple, recueillir des discours motivationnels, l'appui sur les expériences passées et le savoir-faire acquis lors des classes préparatoires à l'examen.

Finalement, Le Scanff étaye le concept de stress professionnel/organisationnel. Selon les divers travaux, ce type de stress comprend les exigences du travail, évalué en quantité, complexité et contrainte de temps dont les effets sont dépendants, selon la personne, de son degré d'autonomie (Le Scanff, 2005, p. 70), divisé en deux dimensions : « la capacité à peser sur les décisions [...] [,] la possibilité de choisir des modes opératoires et d'en expérimenter de nouveaux » (Le Scanff, 2005, p. 70) ainsi que le soutien technique et émotionnel. Ce dernier inclut le soutien social et les relations interpersonnelles. En l'absence de cette troisième dimension, plusieurs études observent une augmentation des risques de maladies et de pathologies ostéoarticulaires (Bongers et al., 1993 ; Houtman et al., 1994 ; Ariens, Van Mechelen et al., 2001, cités dans Le Scanff, 2005). Ainsi,

ce n'est pas, au premier chef, le niveau de contrainte qui fait le stress, c'est la perte du pouvoir d'agir. Pouvoir d'agir, qui est exprimé dans le modèle, par l'autonomie et par le soutien social. Il ne s'agit plus de l'évaluation de la situation par le sujet, mais du degré de liberté, que lui fournit le milieu pour s'exprimer et pour nouer des liens. (Le Scanff, 2005, p. 70-71)

L'autrice présente aussi le modèle effort-récompense de Siegrist (2000) qui souligne l'importance des rétributions compensatoires, sans lesquelles émerge un sentiment d'absence de réciprocité, ce qui génère un stress organisationnel. Ce dernier est défini comme « le stress attribué, principalement et directement, à la perception de la structure et du fonctionnement de l'organisation dans laquelle l'individu est impliqué » (Le Scanff, 2005, p. 71). Quatre facteurs lui sont liés : environnemental, personnel, rapport à l'entraîneur (l'enseignante en ce qui concerne cette recherche) et le réseau de soutien (pairs étudiants, corps professoral et personnel de gestion, physiothérapeute, etc.) en participation aussi bien directe qu'indirecte.

⁵⁷ Le document d'origine utilise « stratégie de faire face », alors que la traduction plus juste de « *coping strategies* » serait stratégie d'adaptation ou stratégie de gestion de l'adversité.

2.3 Du saut de danse en laboratoire au saut dansé en classe technique

La revue de littérature académique a mis en lumière plusieurs études portant sur les sauts de danse en contexte de laboratoire. Considérant que, dans le cadre de cette étude, j'adhère à une conception éactive de l'apprentissage et de la pratique de la danse, de même qu'à une méthodologie centrée sur le vécu subjectif de la personne en contexte de formation corporelle et technique en danse, je propose de recourir au terme « saut dansé ». Par l'utilisation de ce terme, je souhaite, une fois de plus, souligner son aspect incarné par l'utilisation du participe passé et situé dans une culture d'appartenance bien particulière. Ainsi, le saut dansé réfère à la réalité à la fois biomécanique / fonctionnelle du mouvement, mais aussi à ses tenants expressifs et artistiques. Dans la prochaine section, le concept du saut dansé sera défini, dans un premier temps, par ses dimensions cinésiologiques et, dans un deuxième temps, par ses dimensions artistiques.

2.3.1 Dimension cinétique du saut chez l'humain

L'étude d'un saut réalisé par un humain nécessite, dans un premier temps, un rappel du phénomène d'un point de vue des sciences physiques. Pendant son saut, le centre de gravité de la personne qui danse suit une trajectoire parabolique (D. Marchand, notes de cours, automne 2018)⁵⁸. La trajectographie des projectiles (mouvement balistique) montre que la portée (distance du déplacement horizontal) et la hauteur maximale (apogée du centre de gravité sur la trajectoire parabolique) sont déterminées par trois facteurs : la hauteur du centre de gravité à l'appel, la vitesse d'appel et l'angle de projection du centre de gravité (D. Marchand, notes de cours, automne 2018). À cet égard, la spécialiste en analyse du mouvement dansé et professeure de danse Nicole Harbonnier dit que ce type de mouvement

... engendre deux particularités : d'une part, tout se joue avant l'action proprement dite, même l'atterrissage doit être anticipé. D'autre part, l'action elle-même va requérir la mise en place d'automatismes puisque la rapidité inhérente à son exécution ne peut pas être contrôlée consciemment. (Harbonnier, 2019, p. 39)

Selon les types de sauts, plusieurs phases sont reconnues. En danse, Harbonnier indique trois phases : propulsion, suspension, réception, qu'il faut bien, rappelle-t-elle, considérer comme « un tout, tel une Gestalt » (Harbonnier, 2019, p. 39-40). Le cycle de la « gestalt » est « une appréhension de l'action comme

⁵⁸ KIN2700 – CINÉSIOLOGIE DU MOUVEMENT HUMAIN – Denis Marchand – Automne 2018

totalité qualitative [composée] [d']un anté-début, un début, une succession d'étapes ou d'opération, une fin et une post-fin » (Vermersch, 2019, p. 171).

De plus, la dimension mathématique sous-jacente à ce phénomène physique indique que l'angle de projection idéal pour une même vitesse et hauteur d'appel est de 45°. D'ailleurs, comme c'est le centre de gravité de la personne qui saute qui suit une trajectoire parabolique, et que ce centre de gravité est relatif à la configuration des segments du corps par rapport à la gravité, il est possible de modifier la forme globale du corps en cours d'action pour « optimiser » la virtuosité perçue d'un point de vue extérieur. Par exemple, si la personne qui saute lève les bras à l'appel, son centre de gravité s'élève par rapport au niveau du sol, augmentant ainsi la hauteur de l'appel et conséquemment la hauteur maximale atteinte. Si cette même personne abaisse les bras à l'atteinte de l'apogée, son centre de gravité s'abaisse par rapport à la globalité corporelle de la personne, tout en maintenant sa trajectoire telle que définie par l'appel. Cela donne ainsi l'impression que la personne s'élève encore plus haut d'un point de vue extérieur (référence de la tête).

Bien que les notions présentées ci-dessus soient relatives aux sauts d'un point de vue des sciences de la physique, ma recherche s'intéresse à l'expérience d'un saut de danse. En cohérence avec une conception énaïve de l'apprentissage et de la pratique de la danse, qui constitue la toile de fond de mes repères conceptuels, je tiens à étudier l'expérience du saut dansé en tenant compte de sa dimension foncièrement artistique.

2.3.2 Dimension artistique du mouvement dansé : l'intégration fonction/expression

Un mouvement de danse ne peut être conçu qu'en partie par sa réalité cinésiologique. En effet, le propre du mouvement dansé est aussi la charge expressive impliquée dans sa réalisation par une personne qui danse dans son milieu de vie particulier. Pour s'approprier l'exemple (originellement appliquée au chant) proposé par Masciotra : « [danser] (avec ce qu'on a de plus authentique en soi), c'est vivre [sa danse] en intégrant ses sensibilités intéroceptives, proprioceptives et extéroceptives en action et en situation. » (Masciotra, 2022, p. 54).

Une approche qui me semble tout à fait indiquée pour poursuivre l'élaboration de mes assises conceptuelles est L'Analyse Fonctionnelle du Corps en Mouvement Dansé (AFCMD). C'est une approche conceptuelle du mouvement qui postule pour l'intégration entre les dimensions fonctionnelles et

expressives du mouvement dansé. L'AFCMD est une matière enseignée en France dans diverses formations en danse. Elle est notamment intégrée dans la formation pédagogique menant au diplôme d'état pour l'enseignement de la danse. Elle a été développée dans les années 1990 par ses fondateurs Hubert Godard et Odile Rouquet. Il s'agit d'une approche conceptuelle qui prend en compte la spécificité de l'articulation entre « la dimension fonctionnelle et expressive du corps « sujet » pour aller vers l'autonomie d'une organisation optim[ale] du mouvement » (Association Accord Cinétique, 2023). Ce postulat me semble effectivement riche pour étayer les repères conceptuels du saut dansé. Je me baserai sur plusieurs paramètres du mouvement dansé proposés dans l'AFCMD, organisés autour des fonctions phorique et haptique, telles que proposées par Hubert Godard, appuyés sur des connaissances en neurophysiologie de la perception développées par Alain Berthoz dans son ouvrage *Le sens du mouvement* (1997).

2.3.2.1 Articulation entre les fonctions phorique et haptique : pôles propulseur et orienteur du corps lors du saut dansé

Nicole Harbonnier rappelle que la fonction phorique vient du domaine psychothérapeutique et réfère au support offert à l'autre dans les soins (Harbonnier *et al.*, 2023, p. 103). Dans le domaine de la danse, Godard entend la fonction phorique comme la capacité à mobiliser et à déplacer, à l'intérieur du corps, un (point de) support qui permet la naissance du geste (Godard, 2018). Il s'agit donc « d'habiter un endroit de son corps pour offrir une autre partie au monde » (Godard, 2018). Il donne en exemple l'articulation antéropostérieure⁵⁹ du tronc dans le fait d'habiter pleinement son dos pour faire un geste d'ouverture de la main vers l'avant du buste. Nicole Harbonnier précise que « se porter soi-même [est en fait] une réalité spécifique et inhérente à l'expérience du danseur. » (Harbonnier *et al.*, 2023, p. 103). En danse, la fonction phorique comporte alors une dimension physiologique de support, mais aussi « une dimension affective reliée aux peurs, désirs ou résistances de la personne, dans le cas de la danse, et à la qualité relationnelle avec l'autre dans le cas de la psychothérapie » (Harbonnier *et al.*, 2023, p. 103). La dimension physiologique comprend quatre articulations. La première est la division entre le haut et le bas, notamment possible grâce, à la séparation des deux organes du poids, c'est-à-dire le poids radical que sentent les pieds (capteurs de pression et sens du toucher entre la peau et le support) et le poids subjectif perçu par les vestibules (partie de l'oreille interne responsable de l'équilibration). Il y a ensuite l'articulation entre l'avant et l'arrière, entre droite et gauche et finalement la spirale (Godard, 2018).

⁵⁹ Articulation entre l'avant et l'arrière du tronc

Godard nomme « demeures nomades », ces prises d'appuis en soi qui sont amovibles, selon les besoins du mouvement (Godard, 2018) et sont mises en œuvre au moment du prémouvement⁶⁰. Dans son article *De la marche au saut, il n'y a pas qu'un pas*, Nicole Harbonnier (2019) explique que la personne qui saute doit jongler avec deux pôles : la propulsion et l'orientation. Dans le saut dansé le pôle de propulsion sera le bas du corps. Il aura comme tâche de prendre appui sur le sol pour « faire décoller » (Harbonnier, 2019, p. 40) le centre de masse, ainsi que d'absorber l'accélération gravitaire à la réception du saut. Jarvis et Kulig proposent que le comportement de propulsion de la personne qui danse soit lié à sa perception de sa capacité de réception (2020). Pour Lesage, le rapport au sol est une construction qui prend naissance dans l'historique de la verticalisation d'une personne (2014, p. 5). Pour lui, l'appui est donc autant physique que psychique. Harbonnier (2019) et Godard (Cathelineau et Godard, 2021) abondent dans le même sens et évoquent les effets qu'ont les affects sous-jacents aux peurs dans les réflexes de protections qui peuvent être mis en jeu lors de la réception d'un saut. Ces réflexes, liés à la peur de la chute ou du démembrement, sont de l'ordre du « serrage du muscle iliaque de la hanche, du pubis, réflexe d'agrippement des bras, focalisation du regard » (Cathelineau et Godard, 2021, p. 133) ou encore du « recul du buste, fermeture de son corps, contraction musculaire » (Harbonnier, 2019, p. 39). Il s'agira alors, pour les personnes faisant l'expérience du saut dansé, d'assurer de « se déployer dans l'espace avec un état de détente relatif afin de répartir dans tout le corps les contraintes de choc » (Harbonnier, 2019, p. 39) et d'éviter « les hésitations, les inhibitions, qui gênent le bon jeu articulaire [...] [et] qui ne permett[ent] pas de libérer un membre, une articulation » (Cathelineau et Godard, 2021, p. 133). Dans ma recherche qui concerne l'expérience du saut dansé, il me convient de penser que la fonction phorique constitue un éclairage conceptuel pour comprendre le rôle des appuis lors de la propulsion et de la réception. En revanche, il sera nécessaire de compléter ce rôle en prenant en compte son articulation avec la fonction haptique et le pôle d'orientation.

Le psychologue américain James J. Gibson étend la signification du mot « haptique », qui est habituellement associé au sens tactile, à « un contact global du corps avec son environnement » (Harbonnier *et al.*, 2023, p. 110). Il propose d'appeler « système haptique », « la sensibilité d'un individu

⁶⁰ Le prémouvement est défini par Godard comme « l'attitude envers la gravité qui existe déjà avant que nous bougions, dans le seul fait d'être debout, et qui va produire la charge expressive du mouvement que nous allons exécuter » (Godard, 1995, p. 224). Ce prémouvement « anticipe le risque de la chute occasionné par le mouvement [...] [et il] est dans l'ombre de la conscience » (Godard, 2018).

au monde adjacent à son corps par l'usage de son corps »⁶¹ (Gibson, 1968, p. 97). Étendu à tout le corps et à tous les sens, le système haptique réfère, chez Godard, à l'exploration sensorimotrice du monde par l'individu (Godard, 2018). Dans son activité clinique, Hubert Godard reprend la notion de système haptique proposée par Gibson qui correspondrait à une haptique exploratrice, mais ajoute une autre dimension : l'haptique défensive (Cathelineau et Godard, 2021, p. 134). L'haptique de défense concerne tous les mouvements faits (ou non faits) pour se protéger ou encore, pour ne pas sentir (Righini, 2021), alors que l'haptique d'exploration (Cathelineau et Godard, 2021), parfois appelée haptique d'ouverture (Righini, 2021), concerne les mouvements effectués aux bénéfices de la saisie d'une sensation (Cathelineau et Godard, 2021 ; Righini, 2021). Dans le saut dansé, l'haptique d'ouverture est essentielle pour permettre l'avènement même de la phase de suspension. Harbonnier accorde au haut du corps le rôle d'orientation dans l'entièreté des phases du saut de danse et elle précise que cet engagement « représente même [...] une condition importante pour un atterrissage en douceur » (2019, p. 39), puisque « l'engagement du haut du corps jouera un rôle précieux de "parachute" lors de l'atterrissage » (2019, p. 40). Ainsi, l'haptique d'ouverture est indispensable lors de la réalisation du saut dansé par les actions sensorimotrices du haut du corps : le regard est périphérique et la tête garde un potentiel de micromobilité afin de favoriser l'engagement du haut du corps dans un geste d'« aller vers ». L'autrice précise d'ailleurs le lien entre l'haptique d'ouverture, le rôle d'orientation du haut du corps et l'influence de la dimension symbolique dans le vécu du geste :

À un niveau symbolique, si l'atterrissage est vécu comme une fatalité subie, nous pourrions observer une démission ou une passivité du pôle [orienteur] avec toutes les implications néfastes [blessures aux premiers absorbeurs de chocs] [...]. S'il est au contraire vécu comme un freinage orienté, l'implication du haut du corps permet alors au bas du corps de se détendre et d'être disponible pour absorber le choc du contact avec le sol. (2019, p. 41)

Dans le premier cas, l'autrice réfère à une dimension symbolique qui entrave l'haptique d'ouverture, alors que dans le deuxième cas de figure, l'haptique de défense est déjouée tant au niveau de l'affect qu'au niveau moteur. Dans sa clinique sur le geste, Hubert Godard fait aussi un lien entre l'haptique de défense et l'historique de pathologie d'une personne. Même après une réhabilitation physiologique et psychologique, « une défense haptique peut perdurer [ce qui] empêche le retour à une motricité exploratoire [qui va figer la personne qui danse] dans une motricité sensorielle défensive » (Cathelineau

⁶¹ Traduction libre de l'autrice « The sensibility of the individual to the world adjacent to his body by the use of his body » (Gibson, 1968, p. 97)

et Godard, 2021, p. 134). La fonction phorique, la fonction haptique, ainsi que leur articulation sont des paramètres de danse indispensables qui éclaireront les diverses dimensions constituant l'expérience du saut dansé réalisé de manière sécuritaire. Les notions de prémouvement, d'attitude posturale, des pôles (propulseur et orienteur), ainsi que les sensorimotricités de l'haptique d'ouverture me donnent également des clés de lecture du mouvement fonctionnel et expressif qui participeront à l'analyse des sauts dansés tels qu'observés (en présence et captés par vidéo).

2.3.2.2 L'activité perceptive dans le saut dansé

Comme j'ai déjà présenté avec Varela, puis Masciotra, l'action et la perception sont liées. Dans son ouvrage *Le sens du mouvement* (Berthoz, 1997), le neurophysiologiste Alain Berthoz conçoit la perception de manière similaire. Cependant, son éclairage apporte une nuance : la perception est « une action simulée et projetée sur le monde » (Berthoz, 1997, p. 147) qui inclut l'intention du mouvement (Berthoz, 1997, p. 96). On peut donc comprendre que la perception ne relève « pas tant de l'intensité d'une stimulation que de la concordance de celle-ci avec une hypothèse du cerveau » (Berthoz, 1997, p. 61). Dans ce cas, le cerveau effectue une comparaison entre « ses propres prédictions [qui sont elles-mêmes] fondées sur le passé et les informations qu'il prélève sur le monde en fonction de son but. » (Berthoz, 1997, p. 134). Dans une perspective éactive, on peut en déduire que le pouvoir prédictif du cerveau augmente avec l'accumulation (Berthoz, 1997, p. 65) des expériences incarnées et situées. En appliquant ces notions de simulation et de prédiction, examinons ce qui serait en jeu dans l'activité perceptive lors de l'exécution d'un saut dansé.

La proprioception est le sens du mouvement par excellence. Elle désigne la « capacité à connaître la position de notre corps dans l'espace [en lien avec le vecteur de force de gravité], ou de chacun de nos membres les uns par rapport aux autres, et à évaluer la résistance contre laquelle une tâche motrice est réalisée. » (Lamy, 2006, p. 15). Elle est rendue possible principalement par les capteurs proprioceptifs⁶².

Dans sa publication *Les bases neurophysiologiques de la proprioception*, Jean-Charles Lamy (2006) indique que les trois propriétés de la proprioception sont : « (1) la sensibilité à la position (statesthésie) qui nous

⁶² (Fuseaux neuromusculaires; organes tendineux de Golgi; récepteurs articulaires : corpuscule de Ruffini et de Pacini, les organes tendineux de Golgi et les terminaisons libres; mécanorécepteurs de la peau : corpuscules de Meissner, de Ruffini et Pacini et les disques de Merkel; récepteurs vestibulaires du labyrinthe membraneux : crêtes ampullaires des canaux semi-circulaires et les macules des organes otolithiques – utricule et saccule - ; afférences visuelles). Pour plus d'information, consultez (Lamy, 2006, p. 16 à 18)

informe continuellement des angles formés par chaque articulation et donc de la position relative des membres entre eux et par rapport au corps, (2) la sensibilité au mouvement (kinesthésie), correspondant à une sensation à la fois de vitesse, d'amplitude et de direction et, (3) la sensibilité à la force. » (Lamy, 2006, p. 15-16). L'auteur divise également la proprioception inconsciente de celle qui est consciente. La première est en jeu dans la stabilisation tonicoposturale et la seconde englobe la statesthésie et la kinesthésie (Lamy, 2006, p. 16). Masciotra rappelle que chez la PAS, le discours de l'action vécue concernera plutôt « la perception de soi (subjective) rendue possible par les proprioceptions kinesthésiques ressenties consciemment. » (Masciotra, 2022, p. 47)

Le sens du mouvement peut aussi être compris comme le sens de l'orientation (dans ou du) mouvement (Berthoz, 1997). Les organes de cette perception sont, comme mentionné précédemment, les crêtes ampullaires des canaux semi-circulaires et les macules des organes otolithiques du système vestibulaire situé dans l'oreille interne. Les premiers informent, par le biais d'information sur la vitesse et la direction du mouvement de la tête, sur « les accélérations angulaires de la tête dans tous les plans » (Lamy, 2006, p. 17). Les otolithes donnent quant à eux « une information sur la position de la tête par rapport à la verticale » (Lamy, 2006, p. 17-18) lors de la position statique et ils intègrent l'accélération lors d'un mouvement en déplacement (Lamy, 2006, p. 18). Les macules sont soit un utricule (composante horizontale) ou saccule (composante verticale) et elles informent à la fois sur l'accélération linéaire et l'attraction gravitationnelle (Lamy, 2006, p. 17). Pour Berthoz, le regard est l'acteur par excellence de l'orientation, car son orientation « est projection, interrogation, prédiction [...] [voire, une] locomotion immobile. » (Berthoz, 1997, p. 198). Ainsi, l'orientation du mouvement est une capacité d'exploration active de l'espace par des « mouvements d'orientation produits [...] en fonction des projets du sujet » (1997, p. 199). Dans le saut dansé, la direction du regard « témoigne d'une anticipation de la trajectoire. » (Berthoz, 1997, p. 200) et sera, le rappelle Harbonnier, capitale dans « la coordination indispensable entre les pôles propulseur et orien[teur] » (Harbonnier, 2019, p. 40).

D'autres sensations, cette fois-ci intéroceptives, peuvent être en jeu lors de la réalisation du saut dansé. Ces dernières consistent en

la perception et l'intégration de tous les signaux de l'intérieur de notre corps, que nous y soyons attentifs ou non. Il s'agit notamment des fonctions autonomes, hormonales, viscérales et immunologiques : respiration, tension artérielle, signaux cardiaques, température, digestion et élimination, soif et faim, excitation sexuelle, toucher affectif, démangeaisons, plaisir et douleur. (Arikha, 2017, cité dans Masciotra, 2022, p 50)

Leur prise de conscience est « un processus impliquant diverses dimensions cognitives tels l'évaluation de la personne, son attitude, ses croyances, son expérience, ses attentes et le sens de la situation en cours » (Gibson, 2019, cité dans Masciotra, 2022, p. 51).

Finalement, dans le but de « donner du sens à la perception » (1997, p. 287), Berthoz postule pour une « classification des sens qui correspond à des fonctions perceptives. » (1997, p. 287). Aux cinq sens les plus communs, il invite à « ajouter [...] celui du mouvement, de l'espace, de l'équilibre, de l'effort, du soi, de la décision, de la responsabilité, de l'initiative, etc. Le sens est ainsi restitué comme une direction qui accompagne le sujet vers un but et qui est déterminée par lui. » (Berthoz, 1997, p. 287). De ce fait, le point de départ est plutôt le « but que poursuit l'organisme » (Berthoz, 1997, p. 287), ensuite, le cerveau interrogera les capteurs « en réglant la sensibilité, en combinant les messages, en présupposant des valeurs estimées, en fonction d'une simulation interne des conséquences attendues de l'action » (Berthoz, 1997, p. 287).

Il est donc attendu de recueillir des informations de l'ordre de ces trois types de sens : le sens proprioceptif, le sens de l'orientation (dans le corps et du corps dans l'espace) et la signification symbolique (Harbonnier *et al.*, 2023, p. 128) dans ma production de données visant à mettre en lumière l'expérience d'un saut dansé réalisé en situation réelle de pratique par des étudiant·es en formation universitaire en danse. Ainsi, « apprendre à différencier ses sensations, à être à leur écoute » (Bienaise, 2008, p. 26-27) c'est là le projet de formation qui « permet[ra] au danseur de développer le raffinement nécessaire à l'évolution du mouvement. » (Bienaise, 2008, p. 26-27). Le lieu privilégié pour cet apprentissage de différenciation des sens dans la formation de l'étudiant·e en danse est sans contredit la classe technique.

2.4 Situation d'apprentissage et d'évaluation en classe technique lors desquels sont réalisés des sauts dansés de manière sécuritaire

Comme nous venons de le voir, le mouvement dansé articule à la fois l'aspect fonctionnel et l'aspect expressif. Mon étude se penche plus particulièrement sur les aspects en jeux sur la sécurité du mouvement. Dans le cadre de cette recherche, j'observerai alors comment la PAS s'y prend pour apprendre la sécurité-en-acte du saut dansé alors qu'elle est relativement débutante en prévention des troubles neuromusculosquelettiques. Dans cette partie, j'aborderai la classe technique comme un contexte de formation à la sécurité-en-acte, je concevrai les troubles neuromusculosquelettiques comme des processus latents et, finalement, j'aborderai la promotion de la sécurité et la prévention comme des concepts socioécologiques.

2.4.1 La classe technique et sa visée de formation à la sécurité-en-acte

La classe technique en danse est par nature une classe d'application pratique (Krasnow et Chatfield, 1996) qui suscite, dit Nicole Harbonnier, des activités constantes d'observation et de performance, autant de la part de l'enseignante que des étudiant·es (Harbonnier Topin, 2009, p. 99). La classe technique constitue la pierre angulaire de l'entraînement en danse (Rafferty, 2010), en répondant aux doubles besoins de formation artistique et de prévention sanitaire (Harbonnier Topin, 2009), et donc, de formation à la sécurité-en-acte. Dans la formation en danse de l'Université du Québec à Montréal, la classe technique est un cours matinal d'une durée entre 1h40 et 2h (selon les échauffements personnels préalables) dispensé tous les jours, du lundi au vendredi. L'inscription conjointe à ce cours est également obligatoire pour prendre part à d'autres cours de rôles d'interprétation du programme. Généralement, les étudiant·es prévoient y s'exercer, entre autres, à développer l'élargissement de la palette gestuelle, à développer des capacités génériques (force, souplesse) et des capacités spécifiques liées à la technique de la danse (la rotation externe des hanches, l'articulation des jambes, par exemple) (Harbonnier Topin, 2009, p. 332-333). Mon étude vise plus particulièrement des activités des étudiant·es que Nicole Harbonnier nomme, dans sa recherche sur la transmission de la proposition dansée par imitation-reproduction en classe technique, « performance-exercice » (Harbonnier Topin, 2009, p. 201), « performance-répétition » (Harbonnier Topin, 2009, p. 202) et « performance-exposition » (Harbonnier Topin, 2009, p. 203). Ces activités de performance « font référence au comportement observable de l'étudiant[·e] pendant lequel [iel] performe la proposition dansée en dehors de l'activité de communication d'action [de l'enseignante] » (Harbonnier Topin, 2009, p. 200) et représentent « l'aboutissement d'un mécanisme délibéré d'appropriation de la part du « novice » en référence à un modèle » (Harbonnier Topin, 2009, p. 87). Dans le cas de cette recherche, la proposition dansée qui fera l'objet d'étude devra évidemment comprendre des sauts dansés. Le tableau 2.1 ci-dessous présente ces différents types de performance et leurs critères distinctifs.

Tableau 2.1 Types de performances réalisées par les étudiants et étudiantes dans le cadre de la recherche de Nicole Harbonnier Topin (2009, p. 201 - 203)

Type de performance	Proposition	Espace	Engagement	Accompagnement musical	Observation évaluative de l'enseignante
Performance-exercice	Partielle ou entière	Personnel	Libre	Non	Non
Performance-répétition	Entière	Collectif	Libre	Oui	Non
Performance-exposition	Entière	Collectif	Plein	Oui	Oui

Ainsi, mon étude portera sur l'expérience que font les étudiant-es en activité de performance (exercice, répétition ou exposition) lorsqu'ils réalisent un saut dansé dans le cadre de leur cours technique. Je m'attends à ce que les sauts dansés en situation d'examen pratique soient de l'ordre de la performance-exposition, puisque cette activité « consiste pour l'étudiant[-e] à montrer [à l'enseignante] le résultat de son appropriation de la proposition dansée » (Harbonnier Topin, 2009, p. 200). D'ailleurs, Harbonnier précise que lors de ce type d'activité, les personnes étudiantes sont conscientes du regard évaluatif de leur enseignante (2009, p. 203).

Pour Wilmerding et Krasnow, la classe technique représente la première étape dans l'apprentissage de comportements liés à la prévention des blessures, puisqu'elle a la responsabilité de faire la promotion de mouvements anatomiquement sains et scientifiquement irréfutables dès le début de la formation de l'apprenti danseur (2011). Dans sa thèse, Nicole Harbonnier stipule que « les définitions trouvées sur la " technique " corporelle incluent toutes l'idée de transmission et d'efficacité » (Harbonnier Topin, 2009, p. 46). L'autrice spécifie cette définition en mettant en relation les définitions de Vivès (1983, p.45), qui conceptualise la technique comme un « ensemble [de] moyens transmissibles » (cité dans Harbonnier Topin, 2009, p. 46) et de Mauss (1936, p.10), qui met l'accent sur l'aspect traditionnel de la technique (cité

dans Harbonnier Topin, 2009, p. 46). Dans l'approche technologique en STAPS⁶³ Daniel Bouthier nous dit que

Par techniques, il faut entendre en premier lieu les « techniques de prise de décision » en contexte sportif dynamique. Elles sont étudiées en tant que telles dans leurs composantes stratégiques (en préalable à l'action), et tactique (en cours d'action), mais aussi dans leur rapport dialectique avec les autres facettes engagées dans l'action sportive, notamment gestuelle, énergétique, attentionnelle, motivationnelle, etc. Rapports dialectiques qui éclairent en partie les effets freinateurs ou accélérateurs dans les apprentissages et les perfectionnements de la motricité sportive. (Bouthier, 2020, p. 5)

Cette dernière acception de la technique rejoint d'ailleurs le croisement fonction-expression (AFCMD) en danse, évoqué plus tôt dans ce chapitre. Toujours dans les milieux sportifs, la technique désigne la façon (procédés ou moyens) d'effectuer une compétence motrice ou un exercice physique. Elle « englobe les modèles de mouvements, les habiletés et les éléments techniques nécessaires pour pratiquer le sport. La technique peut être comprise comme la manière de réaliser ladite habileté ou tâche motrice »⁶⁴ (Bompa et Haff, 2009, p. 62-63). Dans leur publication, *Periodization : theory and methodology of training*, Bompa et Haff (2009) expliquent que la technique est un point de référence qui doit être flexible et évolutif, selon les avancées des recherches en sciences du mouvement. Cette technique, lorsqu'enseignée, se doit d'être adaptée à chaque athlète et incluse dans le plan d'entraînement. Son apprentissage est continu et graduel, selon l'âge, le niveau de développement et selon les capacités biomécaniques et physiologique de la personne. L'aspect traditionnel évoqué par Mauss semble avoir une importance moindre dans le milieu athlétique, qui est plutôt attaché à l'individualisation de la technique (Bompa et Haff, 2009, p. 63-64). La définition de la technique sportive proposée par Bompa et Haff me semble convenable pour appuyer le but de la formation à la sécurité-en-acte que poursuit en partie la classe technique.

En réponse aux considérations de prévention sanitaire, l'AFCMD (Association Accord Cinétique, 2023), ainsi que plusieurs pratiques dites somatiques, postulent pour le développement de l'acuité perceptive. Bien que la majorité des personnes pratiquant la danse contemporaine inclut ces pratiques préventives ou somatiques à leur régime d'entraînement après leur première blessure significative (Dumont *et al.*, 2016 ; Mainwaring *et al.*, 2001), le programme de formation universitaire en danse de l'UQAM pourvoit

⁶³ Sciences et techniques des activités physiques et sportives, notamment en France.

⁶⁴ Traduction libre de l'autrice : « Technique encompasses all of the movement patterns, skills, and technical elements that are necessary to perform the sport. Technique can be considered the manner of performing a skill or physical exercise. » (Bompa et Haff, 2009, p. 62-63)

des cours théoriques et pratiques obligatoires qui présentent diverses approches somatiques dans sa grille horaire. À ce sujet, la chercheuse en danse et professeure au Département de danse Johanna Bienaise reprend l'idée formulée par Sylvie Fortin au sujet du « devenir expert de ses sensations » (2001, p. 43) lorsqu'elle écrit qu'en danse, « le "connais-toi toi-même socratique est [...] un élément fondamental du travail de l'interprète » (Bienaise, 2016, p. 111). La pratique de méthodes dites somatiques peut être en effet bénéfique pour la connaissance de soi et l'acuité sensorielle, à condition, le rappelle Donna Dragon dans sa mise en garde, que le paradigme pédagogique soit réellement centré sur l'apprenant (Dragon, 2015).

L'élément qui retient mon attention dans la définition de la technique en sport présentée antérieurement concerne le caractère évolutif de ces acquisitions. Dans son modèle pédagogique, Masciotra représente, à l'aide d'une spirale, le développement de l'agir connaisseur pour illustrer l'évolution d'une compétence - au sens de compétence éactive - (2022, p. 121). Ainsi, il faut comprendre que pour lui, l'agir connaisseur se développe (débutant, novice, compétent), au cours de la formation. Il précise d'ailleurs que le but de la formation, à sa graduation, est d'acquies un niveau compétent (Masciotra, 2022, p. 121). Des niveaux plus élevés sont quant à eux réservés à l'exercice du métier (connaisseur, expert). Si les étudiant-es en deuxième année de formation universitaire ont un niveau de développement de l'agir technique plus ou moins novice, il en est de même pour le niveau de développement de l'agir qui concerne la sécurité-en-acte.

Dans le cadre de ma recherche, je considérerai le niveau de sécurité-en-acte des participant-es en adéquation entre cette conception du développement de l'agir et leur avancée dans la formation universitaire. Il est ainsi attendu que les étudiant-es soient plus ou moins novices quant à la réalisation de sauts dansés sécuritaires en situation de classe technique quotidienne (CTQ) et en examen pratique (EP). Étudier l'expérience du mouvement prend alors son sens, puisque cela me permettra d'avoir un accès direct aux stratégies effectivement mises en place, et aux connaissances réellement mobilisées en acte et en situation.

2.4.2 Les probabilités d'éprouver des troubles neuromusculosquelettiques lors de sauts dansés

À ce stade, je rappelle que mon étude vise à explorer l'expérience d'un saut dansé de manière sécuritaire en situation d'apprentissage et d'évaluation dans une classe technique de danse contemporaine chez des étudiant-es au premier cycle en formation universitaire. Ma recherche requiert de connaître les risques

pour la santé humaine, de définir ce que sont les blessures et lésions professionnelles, ainsi que les mécanismes lésionnels par lesquels les troubles neuromusculosquelettiques peuvent advenir lors de la réalisation de sauts dansés.

Dans le dictionnaire d'épidémiologie, Porta définit le risque comme « la probabilité qu'un événement indésirable pour la santé humaine se produise dans une population donnée et dans un intervalle de temps précis »⁶⁵ (Porta, 2014, p. 250). L'évaluation des risques peut référer à « l'estimation qualitative ou quantitative de la probabilité d'effet indésirable pouvant résulter de l'exposition à des risques sanitaires spécifiés »⁶⁶ (Porta, 2014, p. 251), ou encore au « processus de détermination des risques pour la santé attribuables à des dangers environnementaux ou autres »⁶⁷ (Porta, 2014, p. 251). Ce processus procède par différentes étapes : l'identification de dangers, la caractérisation des risques et l'évaluation de l'exposition. Un facteur de risque a toujours un lien causal pouvant produire un changement dans l'intensité d'un risque donné. Par exemple, il peut être lié à une caractéristique socioéconomique, à un comportement personnel, à un mode de vie, à une exposition environnementale ou encore à une caractéristique héréditaire. Le facteur de risque est établi sur la base de preuves scientifiques et est intrinsèquement probabiliste (Porta, 2014, p. 251).

Toujours dans le dictionnaire épidémiologique, la blessure est définie comme « le transfert d'une forme d'énergie physique (mécanique, chimique, thermique) dans une quantité ou un ratio qui excède le seuil de tolérance chez l'humain [et précise] qu'il peut aussi s'agir d'un manque d'énergie essentielle comme l'oxygène ou la chaleur »⁶⁸ (Porta, 2014, p. 150). Une lésion professionnelle, est, quant à elle, définie comme un dommage ou une blessure infligée pendant (ou dans le 48 heures suivant l'exposition) le travail / l'occupation⁶⁹ (Porta, 2014, p. 205). Finalement, la maladie professionnelle est définie comme « une

⁶⁵ Traduction libre de l'auteurice : « The probability of an adverse or beneficial event in a defined population over a specific time interval » (Porta, 2014, p. 250)

⁶⁶ Traduction libre de l'auteurice : « The qualitative or quantitative estimation of the likelihood of adverse effects that may result from exposure to specified hazards » (Porta, 2014, p. 251)

⁶⁷ Traduction libre de l'auteurice : « The process of determining risks to health attributable to environmental or other hazards » (Porta, 2014, p. 251)

⁶⁸ Traduction libre de l'auteurice : « The transfer of one of the forms of physical energy (mechanical, chemical, thermal) in amounts or at rates that exceed the threshold of human tolerance. It may also result from lack of essential energy such as oxygen (e.g. drowning) or heat (e.g. hypothermia) » (Porta, 2014, p. 150)

⁶⁹ Traduction libre de l'auteurice : « Any damage inflicted to the body by energy transfer during work with between exposure and the health event, usually less than 48 hours. » (Porta, 2014, p. 205)

maladie ou un trouble de la santé reliée à l'exposition à des conditions de travail dans lesquels une relation causale est raisonnablement établie. Ces facteurs peuvent être identifiés, mesurés et idéalement, contrôlés. »⁷⁰ (Porta, 2014, p. 204). J'en retiens donc qu'un trouble neuromusculosquelettique est en fait un processus latent, souvent engagé depuis un moment, qui se manifestera lors du dépassement d'un seuil de tolérance. Des informations plus complètes seront ultérieurement offertes concernant ce seuil de tolérance par des explications physiologiques. Comme le saut dansé est un mouvement qui implique le déploiement de grandes forces (exemple : propulsion suffisante pour faire décoller le centre de masse de la personne qui danse, déploiement rapide des segments du corps à l'apogée – selon petit ou grand allégro -, absorption de charge qui implique de freiner l'accélération gravitaire) et une agilité dans la coordination (organisation formelle de segments du corps dans une rythmicité adéquate), sa réalisation comporte de fortes probabilités d'expression d'un trouble neuromusculosquelettique latent.

J'emprunte maintenant la voie de la cinésiologie pour comprendre le phénomène de manifestation d'une blessure. La cinésiologie est le champ d'études qui conçoit les blessures d'un point de vue physiologique en identifiant les mécanismes lésionnels sous-jacents (D. Marchand, notes de cours, hiver 2019). Par le fait même, les comportements à éviter leur sont associés. Les prochaines sections présentent les mécanismes lésionnels en fonction de leurs différentes temporalités : courte et plus ou moins prolongée, ainsi que les types d'efforts en jeu.

Le mécanisme lésionnel traumatique est le plus facilement repérable et survient souvent de manière « accidentelle ». C'est un moment rapide au cours duquel les capacités tissulaires sont dépassées (plaquage, chute, accident). Dans ce cas, c'est l'effort excessif qui est en cause. À ce sujet, on peut répertorier, entre autres, la fracture d'une structure osseuse, la rupture partielle ou totale de tissus mous, luxations, hernies, etc. À noter que, pour une structure musculaire, ce mécanisme lésionnel est plus fréquent lorsqu'un muscle est en contraction excentrique. Dans ce cas, les sarcomères - unités contractiles des muscles – se contractent en résistance à l'augmentation de la distance entre les points d'insertion (attache du muscle aux os)⁷¹. À cet effet, rappelons que ce type de tissus mous, autant pour le muscle

⁷⁰ Traduction libre de l'autrice : « A disease or health disorder related to exposure to working conditions, in which the relationship to specific causative processes at work has been reasonably established, and causal factors can be identified, measured, and hopefully controlled. » (Porta, 2014, p. 204)

⁷¹ Il est également important de noter que l'acuité sensorielle concernant la position articulaire, ainsi que le temps de réaction sont moindres lors de ce type de contraction (Paschialis et al, 2007 et Allen et al., 2010, cités dans Paschalis *et al.*, 2012, p. 103)

agoniste⁷² que le muscle antagoniste⁷³, est régi par la relation tension-longueur ainsi que protégé par le réflexe myotatique. Ce dernier réfère à

l'étirement brusque d'un muscle par la percussion ou traction du tendon [qui] provoque une contraction réflexe de ce même muscle. C'est le réflexe d'étirement ou *réflexe myotatique*. Si l'étirement est bref, la réponse musculaire est elle-même courte durée (*réponse phasique*) ; si l'étirement se prolonge, la contraction se maintient pendant toute la durée de celui-ci (*réponse tonique*). [...] Les terminaisons sensibles à l'origine de ce réflexe se trouvent au sein du muscle lui-même, ce sont les *fuseaux neuromusculaires*. Les influx qui en proviennent gagnent la moelle par la racine rachidienne correspondante et pénètrent alors dans la substance grise où ils viennent exciter *monosynaptiquement* les motoneurons du muscle contenant le fuseau neuromusculaire stimulé. Le réflexe d'étirement présente une importance fondamentale dans l'entretien et la régulation du *tonus musculaire*. (Laget, 2024)

À noter également que l'effort excessif est fréquent lors de la transition dynamique entre une phase de contraction excentrique vers une phase de contraction concentrique⁷⁴, puisque la rapidité du changement de type de contraction peut être conflictuelle pour le système nerveux. Les comportements physiologiques préventifs proposés sont principalement liés à la préparation des tissus. Cela peut inclure un entraînement adéquat, un échauffement efficace préalable ainsi que la connaissance et l'utilisation juste de l'amplitude active de mouvement. La gestion de l'espace et la sécurité des locaux de danse interviennent également dans la prévention de ce type de lésions.

Dans le cas de temporalités plus longues, les mécanismes d'apparition de lésions sont liés aux efforts répétés sur une plus ou moins longue période et des efforts statiques prolongés. Dans les deux cas, on peut répertorier des blessures telles que l'irritation, l'inflammation, la douleur, des réactions fibreuses, la rétraction musculaire, la fatigue ou la douleur musculaire et la diminution de la force et de l'endurance, les spasmes musculaires, la diminution de la mobilité articulaire, la diminution de l'amplitude de mouvement du tendon, la compression nerveuse, etc. Dans le cas où ces types de comportements et d'efforts persistent, il en résulte souvent des incapacités fonctionnelles, de la douleur aiguë et des pathologies chroniques (Chaffin, D.; Anderson, G. & Matin, B., 1999, p. 400 – dans D. Marchand, notes de

⁷² Définition: « (Se dit d'un) Muscle qui – seul ou en concours avec d'autres – entre en jeu pour l'exécution d'un mouvement » (CNRTL, 2012a)

⁷³ Définition: « [En parlant d'un muscle, d'un groupe de muscles] (Celui) qui produit un mouvement opposé au mouvement d'un autre muscle ou groupe de muscles ayant même point d'appui. » (CNRTL, 2012b)

⁷⁴ « La contraction concentrique est une contraction du muscle avec raccourcissement de ce dernier. Il s'agit de « produire » un mouvement. » (Hopital de La Tour, 2022)

cours, hiver 2019). Examinons maintenant comment ces mécanismes lésionnels ont un effet sur les structures tissulaires.

L'effort répété entraîne la diminution de la tolérance des structures ou d'un tissu. L'état de la tolérance peut également fluctuer selon le repos et l'intensité de l'effort répété demandé. Ainsi, un même effort peut occasionner une blessure. Cet effort peut être de basse ou de haute intensité. Dans le cas d'un effort à basse intensité répété, la tolérance diminuera tout simplement plus lentement, mais pourra également occasionner des lésions sérieuses, nécessitant des soins particuliers. Ce mécanisme lésionnel peut être en jeu dans la réalisation de différents mouvements qui seraient à priori différents, mais qui mobilisent toutefois les mêmes structures ou tissus.

Dans le cas de l'effort statique prolongé, c'est précisément le manque de récupération qui est la cause de la diminution de la tolérance des tissus. En se prolongeant dans le temps, une mauvaise posture constitue également un effort statique prolongé. Dans ce type d'effort, le phénomène de blocage de la circulation sanguine par la contraction musculaire s'appelle ischémie. Lorsqu'elle est prolongée, elle peut entraîner l'apoptose des cellules responsable à son tour de l'apparition des processus inflammatoires. À noter qu'une contraction d'intensité inférieure à 5% de la contraction volontaire maximale (CVM) n'occasionne peu ou pas de perturbation de la circulation sanguine. En contrepartie, la circulation sanguine commence à être perturbée par une contraction entre 5% et 10% du CVM et une contraction entre 50% et 60% du CVM entraîne son blocage complet. Il faut aussi prendre en considération le caractère un peu sournois de ce phénomène. En effet, le blocage de la circulation sanguine diminue les sensations (engourdissement, inhibition des signaux de douleur au moment même de son avènement, etc.). L'apoptose des cellules mène éventuellement à des troubles musculosquelettiques comme la tendinite et les douleurs musculaires chroniques.

Les comportements à adopter pour éviter ce genre de blessures sont principalement en lien avec la préservation de la tolérance des tissus. Cela peut être accompli de plusieurs façons : augmentation de la tolérance par l'entraînement, usage sécuritaire des structures physiologiques (éviter le mésusage singulier ou répété), réorganisation de l'ensemble des mouvements ou activités pris en charge par le même tissu (temps de récupération suffisant), etc.

De ce fait, il faut comprendre que la prévention des troubles neuromusculosquelettiques ne réside pas seulement dans l'effectuation d'un mouvement physiologiquement sain, mais aussi dans l'organisation

temporelle de ces mouvements, en tenant compte de la fluctuation du seuil de tolérance. Dans le cas des efforts répétés ou statiques prolongés d'un mouvement à priori sain, des lésions peuvent également être causées par la surutilisation des structures et la diminution du seuil de tolérance qui lui est associé.

Dans les paragraphes précédents, j'ai mentionné que les différents mécanismes d'apparition de lésions neuromusculosquelettiques peuvent être liés à un mésusage, au sur usage (*overuse*), ou à la combinaison des deux. Il est toutefois important de considérer les mouvements ou utilisations des tissus qui, dans un temps premier : relèvent d'un mésusage biomécanique (hernie discale est plus propice lors d'un mouvement qui combine flexion et rotation du tronc, lien causal entre un claquage musculaire et la température intramusculaire, désalignement dynamique des membres inférieurs à la réception d'un saut provoquant des forces de torsion dans les articulations, etc.) et dans un temps second : relèvent de micromésusages et absence de repos, qui diminuent le seuil de tolérance (alignement dynamique non optimal à l'absorption de charges, instabilité musculoarticulaire, coordination inefficace, compensation d'adaptation, usage répété des mêmes tissus lors d'une même classe, etc.).

2.4.3 La sécurité et la prévention des troubles musculosquelettiques : des concepts socioécologiques

Alors que plusieurs auteurs postulent qu'une connaissance accrue de ces risques de blessure permettraient une pratique plus sécuritaire (Koutedakis et Jamurtas, 2004 ; Wyon, 2010), d'autres sont d'avis que la vision biomécanique de la prévention des blessures est réductionniste (Bolling *et al.*, 2018 ; Hanson *et al.*, 2005) et appellent à une vision socioécologique de la prévention des blessures. Cette vision ne négligerait plus l'importance des déterminants psychologiques et sociaux des troubles neuromusculosquelettiques (Hanson *et al.*, 2005, p. 5) en précisant que les mesures préventives devraient prendre en considération la communauté dans laquelle elles sont implantées (Bolling *et al.*, 2018 ; Hanson *et al.*, 2005). Dans un des articles composant sa thèse, la docteure en physiothérapie Caroline Bolling propose de réévaluer la séquence de prévention des blessures, considérant en premier lieu le contexte dans lequel prend place l'intervention (Bolling *et al.*, 2018).

En m'appuyant sur le cadre conceptuel de Hanson et ses collègues (2005), je propose de passer en revue l'historique de l'évolution du concept de prévention pour bien situer son aspect socioécologique. En 1970, William Haddon (1970) définit une blessure comme étant la transmission d'énergie soudaine qui produit des dommages aux tissus d'un individu. L'auteur, considéré comme le pionnier d'une perspective moderne sur la prévention de blessure, lui associe également pour la toute première fois, un point de vue écologique

(Hanson *et al.*, 2005). Effectivement, en réponse au paradigme dominant de prévention d'accident causé par les comportements humains, Haddon focalise plutôt sur une approche globale de la causalité des blessures en suggérant des stratégies de réorganisation de l'environnement permettant la prévention des blessures (Haddon, 1970).

Selon Maurice et ses collègues (2001, p. 239), les champs qui interviennent dans la prévention des blessures devraient partager une compréhension commune des concepts de sécurité et de promotion de sécurité. Leur publication définit la sécurité comme : « un état dans lequel les dangers et les conditions entraînant des dommages physiques, psychologiques ou matériels sont contrôlés, afin de préserver la santé et le bien-être des individus et de la communauté. »⁷⁵ (Maurice *et al.*, 2001, p. 238) et précise que « la sécurité est le résultat d'un processus complexe dans lequel les humains interagissent avec leurs environnements physique, social, culturel, technologique, politique, économique et organisationnel. »⁷⁶ (Maurice *et al.*, 2001, p. 238). Les auteurs soulignent que cette définition implique deux dimensions pouvant s'influencer réciproquement. La première est objective et concerne l'évaluation mesurable du nombre de blessures ou encore des facteurs liés aux comportements et à l'environnement (Maurice *et al.*, 2001, p. 238). La seconde concerne l'évaluation subjective, c'est-à-dire le sentiment d'être hors danger (Maurice *et al.*, 2001, p. 238). Selon les besoins, les interventions en promotion de la sécurité peuvent donc être en adéquation avec les facteurs de dangers réels (paramètres d'insécurité objectifs) et les perceptions (insécurité subjective) (Maurice *et al.*, 2001, p. 239). La promotion de la sécurité doit être adaptée aux caractéristiques spécifiques de chaque communauté ou pays (Maurice *et al.*, 2001, p. 239) et répondre à quatre conditions :

- 1) Un climat de cohésion sociale, de paix et d'équité entre les groupes qui protègent les droits et libertés humaines, 2) Le respect des valeurs individuelles, ainsi que l'intégrité physique, matérielle et psychologique, 3) La prévention et le contrôle des blessures, de leurs conséquences et des autres préjudices causés par les accidents, 4) La mise en place de

⁷⁵ Traduction libre de l'autrice : « Safety has been defined as 'a state in which hazards and conditions leading to physical, psychological or material harm are controlled in order to preserve the health and well-being of individuals and the community' » (Maurice *et al.*, 2001, p. 238)

⁷⁶ Traduction libre de l'autrice : « Safety results from a complex process in which humans interact with their physical, social, cultural, technological, political, economic and organisational environments. » (Maurice *et al.*, 2001, p. 238)

mesures efficaces pour assurer les trois conditions précédemment élaborées.⁷⁷ (Maurice *et al.*, 2001, p. 238)

Je souhaite donc que ma recherche puisse mettre en lumière comment ces conditions constituent l'expérience du saut dansé de manière sécuritaire en situation réelle de réalisation par des personnes, qui, rappelons-le, sont en processus de développement d'un agir compétent en ce qui concerne la sécurité-en-acte.

À l'heure actuelle, la prévention (des maladies, dont les troubles neuromusculosquelettiques) est définie dans le dictionnaire épidémiologique comme « des actions qui préviennent l'occurrence de maladies [ou de blessures] en les éradiquant, en les éliminant ou en minimisant ses impacts. Dans le cas où la mise en place de telles actions ne serait pas possible, on visera alors à en retarder la progression. »⁷⁸ (Porta, 2014, p. 224). Généralement, les actions sont répertoriées en niveaux (1 à 3, 1 à 4, selon les contextes) en prenant en compte plusieurs facteurs (environnementaux, économiques, sociaux, comportementaux et culturels) (Porta, 2014, p. 224). McLeroy et ses collègues rassemblent ces facteurs en cinq catégories : intrapersonnelle, interpersonnelle, institutionnel, communautaire et environnemental (McLeroy *et al.*, 1988, p. 355) lorsqu'ils présentent l'élaboration de programmes de promotion de la santé écologique. C'est pourquoi la prévention est un concept intrinsèquement socioécologique (Hanson *et al.*, 2005) et suppose un basculement vers la promotion de la santé (D. Hanson, communication personnelle, 7 août 2023).

En suivant toujours le cadre conceptuel de Hanson et ses collègues (2005), je me réfère à la plus récente version du dictionnaire épidémiologique pour définir l'écologie et l'écologie humaine. L'écologie est définie comme l'étude ou la science compréhensive « des relations entre les organismes vivants et leur environnement »⁷⁹ (Porta, 2014, p. 89), alors que l'écologie humaine réfère plutôt à « l'étude des groupes

⁷⁷ Traduction libre de l'autrice : « 1) A climate of social cohesion, peace and equity between groups that protects human rights and freedoms. [...] 2) The respect of the values of individual as well as their physical, material and psychological integrity. [...] 3) The prevention and control of injuries and other consequences or harm caused by accidents, [...] 4) The provision of effective measures to ensure the presence of the three previous conditions. » (Maurice *et al.*, 2001, p. 238)

⁷⁸ Traduction libre de l'autrice : « Actions that prevent disease occurrence. Actions aimed at eradicating, eliminating or minimizing the impact of disease and disability, or in none of these is feasible, retarding the progress of disease and disability. » (Porta, 2014, p. 224)

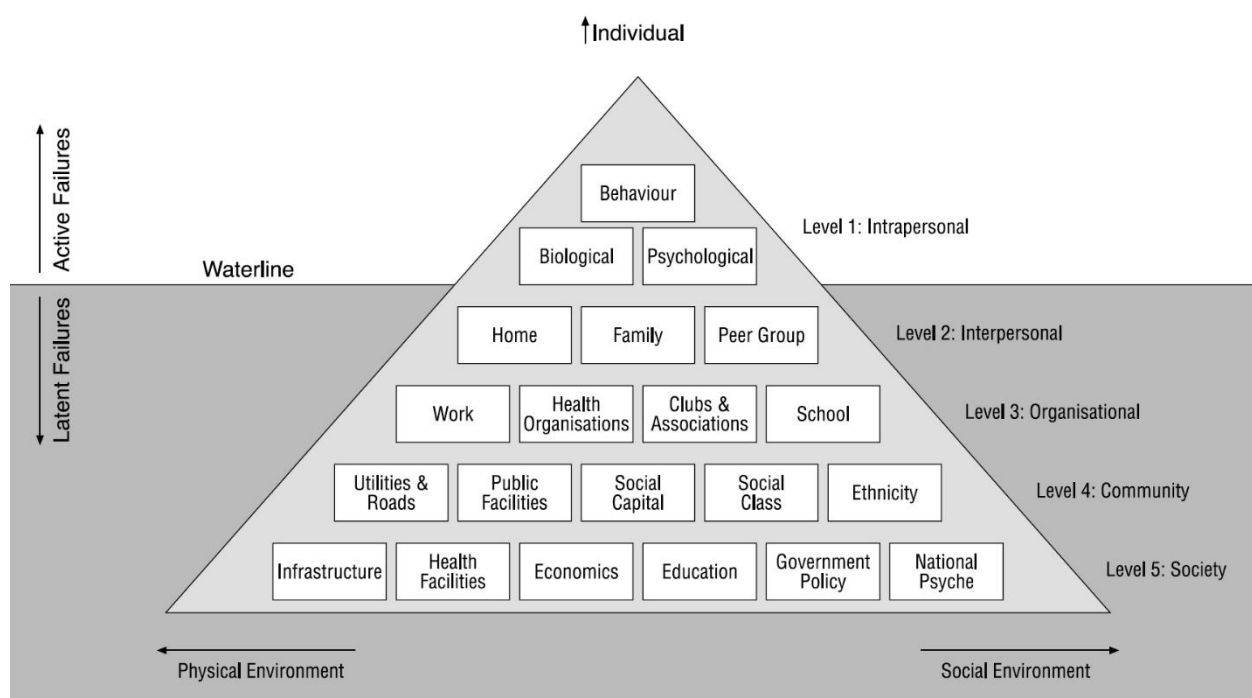
⁷⁹ Traduction libre de l'autrice : « The study of the relationships among living organisms and their environment. » (Porta, 2014, p. 89)

humains tels qu'influencés par les facteurs environnementaux, sociaux et comportementaux. C'est une approche holistique par laquelle est étudiée l'organisation humaine au niveau macro »⁸⁰ (Porta, 2014, p. 138). Cette propension à l'écologie humaine se retrouve également dans la définition de la santé proposée par L'Organisation mondiale de la santé (OMS) dans le préluce de sa constitution : « la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 2023).

Hanson et ses collègues se basent sur le modèle de promotion de la santé de Green et Kreuter, dans lequel la santé et la sécurité sont interprétées dans le contexte global d'un système (Green et Kreuter, 1999 cités dans Hanson, 2005, p. 6), pour souligner la caractéristique socioécologique de la prévention de blessure et développer la proposition métaphorique de la pointe de l'iceberg. Celle-ci sert à illustrer le système écologique par lequel s'exprime une blessure. Cette dernière se trouve hors de l'eau, alors que les parties souvent invisibilisées de ce système se retrouvent sous l'eau. Le paradigme socioécologique met l'accent sur l'interface dynamique entre trois dimensions : l'individu, l'environnement physique et l'environnement social (Hanson *et al.*, 2005, p. 7) et les cinq niveaux de ces dimensions : intrapersonnel (connaissances, compétences, expériences, attitudes, comportements), interpersonnel (environnement physique immédiat et le réseau social de l'étudiant·e en danse), organisationnel (structure, règlement d'institutions sociales, de regroupements, de l'école ayant une influence directe sur les environnements physiques et sociaux maintenus au sein de leur organisation), communautaire (structurellement définie par une géographie ou limites politiques, fonctionnellement définie par une culture de danse, des arts ou toutes caractéristiques sociales permettant un effet d'appartenance, une structure des valeurs, de normes, de communication) et sociétal (système plus vaste souvent défini par des frontières politiques possédant les moyens de distribution de ressources, de contrôle sur vie ou de développement des constituants de leurs propres communautés) (Hanson *et al.*, 2005, p. 6).

⁸⁰ Traduction libre de l'autrice: « The study of human groups as influenced by environmental factors, including social and behavioral factors. A macrolevel, holistic approach to the study of human organization » (Porta, 2014, p. 138)

Figure 2.3 Reproduction intégrale de l'iceberg d'une blessure selon Hanson et ses collègues (2005, p.6)



Source : Hanson, D., Hanson, J. Vardon, P. McFarlane, K. Lloyd, J. Muller, R. et Durrheim, D. (2005). The injury iceberg: an ecological approach to planning sustainable community safety interventions. *Health Promotion Journal of Australia*, 16(1), p.6

Les auteurs insistent sur le fait que ce système écologique résistera à toute tentative qui viserait à modifier les risques de blessures à un niveau isolé en tentant de maintenir sa propre stabilité (Hanson *et al.*, 2005, p. 7). Ils indiquent également que les changements les plus difficiles, mais les plus susceptibles de résultats d'efficacité et de longévité concernent les niveaux plus « ancrés » de ce système (Hanson *et al.*, 2005, p. 7). En se basant sur ses recherches menées chez des artistes de cirque et des artistes en danse, Caroline Bolling indique qu'en plaçant l'athlète blessé au centre du modèle socioécologique, cela permet enfin une compréhension des interrelations dynamiques entre les aspects physiques, biologiques, écologiques, techniques économiques et sociaux de la manifestation des blessures (Bolling *et al.*, 2018, p. 2231)

Cette conception socioécologique des blessures me semble complètement appropriée pour concevoir conceptuellement l'expérience du saut dansé de manière sécuritaire. En effet, si la métaphore de la pointe de l'iceberg est proposée pour comprendre les dimensions en jeu et leurs interactions dans la

manifestation d'une blessure sportive, je crois également qu'il est possible de concevoir mon objet de recherche à travers ce paradigme et la déclinaison de ces mêmes aspects.

2.5 Buts de la recherche

Cette recherche a pour but d'étayer les connaissances sur les différents facteurs socioécologiques en jeu dans la réalisation sécuritaire de sauts dansé en préconisant une considération globale et énaïve de la PAS. Les différents outils méthodologiques choisis permettront principalement de caractériser les potentiels liens entre le vécu de l'action effective et les facteurs en jeu pour la personne lors de son activité, tout en prenant en compte son expérience en danse, en activité physique et sa culture d'appartenance (Faingold, 2020 ; Mouchet, 2018).

La contribution théorique anticipée de cette recherche concerne l'élargissement des paramètres pris en compte lors de l'étude du saut dansé et l'importance du contexte réel de réalisation des mouvements lors des futures études sur les mouvements expressifs et biomécaniquement complexes.

Il est également attendu que cette recherche contribuera à une meilleure compréhension du phénomène du saut dansé, de la diversification des différents paramètres pris en compte lors des futures études sur ce mouvement, ainsi que tout autre mouvement dansé étudié en contexte réel de pratique. De plus, les résultats de cette étude pourront orienter l'accompagnement pédagogique / andragogique et clinique des personnes étudiant la danse contemporaine dans la séquence de prévention des pathologies neuromusculosquelettiques.

En conclusion, l'approche de l'énaïon me permet d'appréhender la cognition comme action située et incarnée. J'ai mentionné que le saut dansé est interrelié à la personne qui le réalise tout autant qu'à la situation dans laquelle il est réalisé (PAS). La méthode ASCAR propose une conception des compétences énaïves liées au programme de formation universitaire en danse. J'ai, par le fait même, insisté sur la définition de l'agir et de ses fonctions. Dans mon étude, l'étudiant·e en mi-parcours de formation universitaire en danse est considéré comme un adulte émergent qui peut avoir à composer avec différents facteurs de stress et développer des comportements d'adaptation perfectionnistes. Le terme saut dansé est préféré pour concevoir le mouvement à l'étude à la manière de l'énaïon, donc indivisible de la personne qui le réalise en situation réelle, et ce dans une culture particulière de la danse contemporaine. Certaines clés de compréhension du saut dansé sont proposées de manière à

l'appréhender de manière holiste, entre ses dimensions cinésiologiques et artistiques. J'ai également convenu des trois sens que peuvent sous-tendre les sauts dansés lors de leur réalisation par des étudiant-es en formation de danse. Par la suite, j'ai traité plus spécifiquement la fonction de formation à la sécurité de la classe technique. Finalement, la sécurité est appréhendée comme un concept socioécologique dans lequel une blessure ne représente que la pointe d'un iceberg. La logique présentée ainsi mène à la réflexion. En effet, si les aspects socioécologiques sont inclus dans la manifestation d'une blessure, il ne serait pas faux de croire qu'ils soient également en jeu dans un mouvement sécuritaire.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les différents choix méthodologiques effectués dans le but de produire et d'analyser des données qualitatives qui permettront d'élaborer des réponses aux questions de recherche. À titre de rappel, la question et les sous-questions sont : 1) quels facteurs socioécologiques sont en jeu dans l'expérience de la réalisation sécuritaire d'un saut dansé en classe technique quotidienne (CTQ) et en examen pratique (EP) de mi-session chez des étudiant·es en mi-parcours de formation universitaire en danse contemporaine? ; 2) quelles sont les stratégies utilisées par les étudiant·es? ; 3) dans quelles mesures ces facteurs contribuent-ils à une pratique sécuritaire du saut dansé? Au regard de ces questions, les objectifs de l'étude visent à identifier les facteurs en jeu dans la réalisation de sauts dansés dans deux situations (CTQ et EP) par des étudiant·es en formation universitaire, ainsi que de déterminer comment ces facteurs, réellement mobilisés dans l'action, contribuent à une réalisation sécuritaire. Dans la perspective énaïve, l'étude de ce phénomène nécessite de considérer

le milieu de vie dans lequel l'organisme s'anime et conceptuellement de passer du niveau de vie de l'organisme à celui de la personne œuvrant dans son monde de vie à la foi interne et externe. Étudier la cognition comme action, c'est étudier la personne qui agit et elle ne peut le faire que dans l'ici et maintenant de sa situation en devenir. C'est étudier la cognition en première personne. Il s'ensuit que pour comprendre la cognition vivante, il faut étudier la PAS (Masciotra, 2022, p. 54).

En accord avec une perspective énaïve, mon étude s'inspire de la méthodologie technopsychophénoménologique (Mouchet, 2018) qui combine des points de vue à la première et à la troisième personne. Ce chapitre est organisé en cinq parties. La première partie aborde le paradigme, l'ontologie et l'épistémologie de ma recherche. La seconde présente le terrain de recherche et les personnes impliquées. La troisième partie précise les méthodes et outils choisis pour la production des données et propose une première ébauche de portrait des participant·es. J'expose les méthodes d'analyse et le traitement des données dans la quatrième partie de ce chapitre. Dans la cinquième et dernière partie, je mentionne les limites de cette étude.

3.1 Paradigme de recherche qualitatif/interprétatif, ontologie et épistémologie

Comme le mentionne Alain Berthoz dans un entretien, mon étude doit s'inscrire « dans un paradigme dans lequel au début est l'acte, et non pas le langage » (Candau *et al.*, 2012, p. 45). En explorant d'abord et

avant tout l'action en situation réelle de pratique et ensuite la verbalisation du vécu de l'action recueilli à *posteriori* (Vermersch, 2019), nous nous intéressons aux « point[s] de vue[s et aux] sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie [comme] matière d'observation et de recherche » (Anadón, 2006, p. 15). La recherche conduite à partir d'un paradigme qualitatif/interprétatif me semble donc tout à fait appropriée pour répondre aux objectifs de cette étude, c'est-à-dire, comprendre « les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences ainsi que sur les différentes lectures qu'ils[-elles] font de leurs modes et du monde » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p. 1). La recherche qualitative/interprétative donne aussi une place prépondérante à la prise en compte du contexte social, culturel et politique émergeant des données, ce qui oriente vraisemblablement le vécu, la compréhension et l'interprétation d'un phénomène (Anadón, 2006 ; Anadón et Savoie-Zajc, 2009 ; Rehman et Alharthi, 2016). Par ailleurs, Rehman et Alharthi spécifient que cette « conception de la connaissance est inévitablement corolaire à une ontologie interprétative »⁸¹ (Rehman et Alharthi, 2016, p. 55).

L'objectif de ma recherche consiste à explorer les facteurs en jeu lors de la réalisation sécuritaire de sauts dansés en situation en articulant l'action et la verbalisation de l'action (Mouchet, 2016). Cela implique nécessairement un postulat ontologique fondamental selon lequel les « réalités subjectives et intersubjectives [sont des] objets de connaissance scientifique » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009) qui invitent « à comprendre le phénomène social “ à travers les yeux des participants, plutôt qu'à travers ceux du chercheur ” »⁸² (Cohen et al., 2007, p. 21, cités dans Rehman et Alharthi, 2016, p. 56). L'analyse d'activité en situation chez Mouchet (2018) étaye d'ailleurs des idées liées à l'ontologie de l'activité humaine qui s'identifient comme telles :

- La cognition est incarnée et liée avec l'action et la situation;
- L'activité possède une dimension holiste avec des faces corporelles, subjectives et sociales;
- La conscience préréfléchie est inhérente à l'action vécue qui peut faire l'objet d'un réfléchissement;
- L'activité est située *hic* et *nunc* et dans un arrière-plan décisionnel, culturel, et des expériences sédimentées;
- Le vécu en situation donne lieu à une expérience (Mouchet, 2018, p. 82)

⁸¹ Traduction libre de l'autrice: « This concept of knowledge is an inevitable corollary of interpretive ontology » (Rehman et Alharthi, 2016, p. 55)

⁸² Traduction libre de l'autrice : « requires that social phenomena be understood “through the eyes of the participants rather than the rerearcher” » (Cohen et al., 2007, p. 21, cités dans Rehman et Alharthi, 2016, p. 56)

Ainsi, les réalités socialement construites sont considérées comme des interprétations qui contribuent à des connaissances multiples, à des perspectives complémentaires qui se côtoient et qui sont toutes aussi valides à propos d'un même phénomène (Rehman et Alharthi, 2016).

Mon étude est une analyse d'activité réalisée par l'étude de cas (Mouchet, 2018). De manière cohérente avec la perspective énative, l'ancrage épistémologique de cette recherche qualitative/interprétative est « fondamentalement interprétative » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p. 1), puisqu'elle s'intéresse « aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris, interprété » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p. 1). De ce fait, elle « ren[d] compte de la dimension incarnée de la connaissance » (Mouchet, 2018, p. 77). La construction et l'étude des connaissances passent par la subjectivité, autant chez les sujets que chez la personne qui mène la recherche. C'est ce à quoi font référence Rehman et Alharthi lorsqu'ils écrivent : « La réalité externe ne peut être directement accessible aux observateurs sans être contaminée par leurs visions du monde, leurs concepts, leurs antécédents. »⁸³ (2016, p. 55). Dans ces conditions, cette « épistémologie de l'agir en situation » (Mouchet, 2018, p. 77) contribue à mettre en évidence, et de manière cohérente, la subjectivité du vécu en contexte réel (Mouchet, 2018 ; Vermersch, 2019). Mouchet s'appuie sur Vermersch (2012, cité dans Mouchet, 2018) lorsqu'il explique qu'il y a deux angles épistémologiques : l'un global, « caractérisant des stratégies de recherche en première ou en troisième personne » (Mouchet, 2018, p. 80) et un second, lors de l'analyse des données, où la distinction des points de vue n'est plus pertinente. En ce sens, c'est plutôt la corroboration des points de vue qui forme le gage de validité (Mouchet, 2018). Rendre compte de « l'expérience subjective en situation » (Mouchet, 2018, p. 77) s'avère de plus en plus utile dans les processus d'optimisation « d'intervention sur les conduites motrices » (Mouchet, 2018, p. 77), non seulement chez la personne en mouvement, mais aussi chez les acteurs qui sont dans sa périphérie.

3.1.1 Phénoménologie, époque et approche d'inspiration technopsychophénoménologique

La phénoménologie a été développée en premier lieu comme une théorie philosophique par Husserl (1859-1938) (CNRTL, 2012d). L'approche phénoménologique a pour objectif la compréhension d'un phénomène à partir du vécu qu'en a l'individu, le sens qu'il lui accorde et comment il lui a accordé ce sens (Bracken, 1999, Byrne, 2001, cités dans Ribau *et al.*, 2005, p. 23). En raison de son objectif, cette approche,

⁸³ Traduction libre de l'autrice : « External reality cannot be directly accessible to observers without being contaminated by their worldviews, concepts, backgrounds » (Rehman et Alharthi, 2016, p. 55)

rend possible la « perspective immersive »⁸⁴ (Kerry et Armour, 2000, cités dans Mouchet, 2018, p. 78), celle qui « perme[t] de produire des données sur l'expérience vécue » (Kerry et Armour, 2000, cités dans Mouchet, 2018, p. 78). D'un point de vue méthodologique, la phénoménologie se concentre majoritairement autour de descriptions basées « essentiellement sur l'écoute du récit de l'autre, qui, en parlant, dévoile son phénomène vécu » (Ribau *et al.*, 2005, p. 23). En s'appuyant sur Deschamps (1993) et Giorgi (1975), Ribau et ses collègues soulignent que « la phénoménologie doit reconnaître et mentionner tout ce que le sujet sent et exprime » (2005, p. 23). Cela correspond donc à s'intéresser au phénomène vécu par une personne en prenant sa singularité comme point d'appui.

L'approche phénoménologique demande de ma part comme chercheuse de suspendre momentanément tout jugement ou préconception du phénomène étudié (Ribau *et al.*, 2005). Cette posture, appelée *epochè*, est à la fois la condition même de la « rigueur de la méthode » (Ribau *et al.*, 2005, p. 23) et la porte d'entrée permettant « le dévoilement de la forme véritable du phénomène » (Ribau *et al.*, 2005, p. 23). Mon ouverture comme chercheuse au phénomène tel que vécu par l'autre est centrale à la phénoménologie et n'est possible qu'ainsi, c'est-à-dire en suspendant « toute prise de position sur la vérité ou la fausseté » (Wimpenny et Gass, 2000, cités dans Ribau *et al.*, 2005, p. 23). Les choix des outils méthodologiques ont donc fortement été influencés par l'*epochè*, déterminant même de la posture de chercheuse que j'ai choisie pour mener cette étude sur le saut.

Puisque je souhaite « articuler les points de vue en première et en troisième personne, pour étudier la praxis ou la pratique comme le lieu privilégié de la saisie de l'expérience » (Mouchet, 2018, p. 104) en favorisant une conception holiste de l'activité du saut dansé en classe technique, l'approche méthodologique d'inspiration technopsychophénoménologique (Mouchet, 2018) me semble tout à fait appropriée. Elle implique la contribution principale de la psychophénoménologie (Vermersch, 2019), qui se concentre sur la description et la compréhension des actions et des verbalisations d'explicitations sur cette action, ainsi que des « données comportementales » (Mouchet, 2018, p. 104) produites par l'observation directe (Arborio, 2007) et des captations audiovisuelles. À cela, j'ai cru pertinent d'ajouter la verbalisation du sens que porte l'expérience (Faingold, 2020). Je suis convaincue que cette technique

⁸⁴ Traduction libre de Mouchet : « immersive perspective » (Kerry et Armour, 2000, cités dans Mouchet, 2018, p. 78)

d'entretien novatrice permettra de produire des données éclairantes sur la relation qu'entretiennent les participant-es à leur expérience.

3.2 Le terrain de recherche

Pour répondre aux objectifs de mon étude, le terrain de recherche devait être réel et exister à même une formation universitaire en danse contemporaine au Québec. Mon choix s'est arrêté sur le programme de premier cycle du département de danse de l'UQAM, puisqu'il proposait des cours en présentiel dans les installations du pavillon de danse, 840 rue Cherrier en temps de pandémie de COVID-19. L'accessibilité *in situ* des cours m'était tout autant utile. Étant moi-même graduée de cette formation, je bénéficiais d'une certaine compréhension du programme. En accord avec l'enseignante du groupe-classe, deux séances d'une heure et quarante minutes issues du cours de classe technique matinal en danse contemporaine furent ciblées entre septembre et octobre 2021. Le choix des séances s'est fait en accord avec la visée de l'étude, qui projetait de faire la captation audiovisuelle d'une CTQ et d'un EP de mi-session, dans le cadre de ce cours. Lors de ces séances, plusieurs personnes étaient présentes : Alice Jean (assistante de recherche), l'enseignante-collaboratrice, l'accompagnateur musical collaborateur, les 19 étudiant-es inscrit-es⁸⁵, dont trois (n=3) ont participé à l'étude. Puisque mon étude vise des êtres humains, j'ai soumis une demande d'approbation éthique auprès du CERPÉ plurifacultaire, pour laquelle une copie du certificat se trouve en annexe A. Le recrutement pour les personnes participantes à l'étude devait être fait en deux étapes. La première consistait à recruter une enseignante de classe technique dans le programme de formation au premier cycle du département de danse de l'UQAM à titre de collaboratrice. La seconde consistait à recruter un groupe d'étudiant-es-participant-es (n=3) dans le groupe-classe de cette enseignante.

3.2.1 Recrutement de l'enseignante-collaboratrice

Pour le recrutement de l'enseignante-collaboratrice, il était prévu de faire une approche par courriel aux trois enseignantes responsables des classes technique à la session d'automne 2021 au programme de premier cycle en danse de l'UQAM. Cependant, après considérations éthiques et spécification de la population visée par l'étude (étudiant-es en milieu de formation préprofessionnelle), j'ai privilégié l'option d'approche ciblée. Après avoir reçu l'accord d'Hélène Duval, directrice des programmes du premier cycle

⁸⁵ Comme certain-es étudiant-es étaient absent-es lors des captations, seules les personnes présentes lors des captations audiovisuelles ont signé le formulaire de consentement.

au département de danse de l'UQAM (2020-2022) (annexe B), j'ai procédé à l'envoi par courriel de l'appel à la participation à la recherche (annexe C) à la personne qui enseignait la classe technique aux étudiant·es en seconde année de formation. La participation de cette enseignante-collaboratrice à la présente étude requérait comme implications : 1) d'accepter ma présence comme étudiante-chercheuse (selon une entente préalable conduite par courriel) dans trois séances de son cours à la session d'automne 2021. La première, lors d'une classe quotidienne pour que j'y présente l'avis de recrutement à la participation aux étudiant·es, la seconde lors d'une classe technique quotidienne et la troisième, lors d'un examen pratique de mi-session entre septembre et octobre 2021, 2) de consentir à une captation audiovisuelle intégrale de ces séances, 3) de travailler les sauts à raison d'au moins deux fois par semaine pour la période de septembre à octobre 2021, afin de minimiser les risques de blessures chez les étudiant·es qui participaient à l'étude, et enfin 4) de travailler les sauts lors des séances qui faisaient l'objet de captations audiovisuelles. Sans pour autant proposer une définition restreinte des influences stylistiques du contenu de cours de l'enseignante-collaboratrice, il est possible de déceler, dans la structure de la classe (voir tableau 4.1) ainsi que dans les mouvements, des influences des codes eurodescendants (vocabulaire de ballet classique – tendu, dégagé, grand jeté, etc.) et de la technique moderne Limon (courbes du tronc, certains ports de bras, rebonds, etc.).

3.2.2 Considérations éthiques relatives à l'enseignante collaboratrice

Un formulaire de consentement pour collaborateur/collaboratrice à la recherche a été signé virtuellement par l'enseignante (annexe D) qui en a conservé une copie digitale. Un formulaire de consentement pour collaborateur/collaboratrice à la recherche a également été signé par la personne employée pour l'accompagnement musical de ce cours, dont une copie lui a été remise. La technicienne en travaux pratiques, la directrice départementale et l'assistante de recherche ont signé une entente de confidentialité et de non-divulgence (annexe E). Enfin, les termes « l'enseignante » et « l'accompagnateur musical » furent en tout temps utilisés dans le processus de recherche et dans la rédaction de ce mémoire, afin de préserver leur anonymat selon les normes du comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec À Montréal.

3.2.3 Recrutement des étudiant·es-participant·es

En considérant la quantité de données à produire et à analyser dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, j'ai considéré qu'un groupe composé de deux à trois étudiant·es-participant·es seraient suffisant. Afin de recruter ce groupe, j'ai présenté à l'oral l'avis de recrutement de participation à la recherche (annexe F) le

8 septembre 2021, lors d'une séance quotidienne du cours. Cet avis était adressé à tout·es les étudiant·es de ce groupe. Dans cette présentation, j'ai précisé toutes les étapes potentielles de participation et leurs implications associées, informations qui sont également dans le formulaire de consentement à la participation à l'étude (annexe G). Les critères d'inclusions pour former le groupe d'étudiant·es-participant·es demandaient d'avoir atteint l'âge de la majorité (18 ans), d'être inscrit·es au cours dispensé par l'enseignante-collaboratrice, de suivre le cursus régulier associé à la deuxième année du programme de baccalauréat en danse contemporaine de l'UQAM et de ne pas présenter de limitation ou de blessure les empêchant de sauter. Cinq personnes ont signalé leur intérêt à participer à la recherche à Alice Jean, assistante de recherche. Cette dernière a attribué un code alphanumérique pour qu'ils puissent entamer les procédures anonymement. La nature de leur participation consistait à 1) répondre à un questionnaire (Mouchet, 2018) en ligne sur le logiciel Lime Survey d'environ 30 minutes. Ce questionnaire recueillait leur expérience en danse, leur historique de blessures et leur conception du saut dansé (annexe H). Trois personnes ont répondu au questionnaire en ligne, faisant en sorte que la procédure mise en place pour le choix du groupe de deux à trois participant n'était plus nécessaire. J'ai contacté les trois répondant·es par courriel institutionnel pour les informer de leur rôle au sein de l'étude. Pour ces trois personnes, la nature de leur participation incluait aussi 2) d'être filmé·es par caméra lors d'une CTQ et lors d'un EP entre septembre et octobre 2021 et 3) de participer à deux entretiens d'explicitation (Vermersch, 2019) et de décryptage du sens (Faingold, 2020) d'environ 1h chaque, que j'ai conduits. Les entretiens étaient tous filmés par caméra et enregistrés à l'aide de l'application *dictaphone* sur *Ipad*. Chaque entretien a eu lieu dans les installations du département de danse de l'UQAM, selon les disponibilités des étudiant·es-participant·es. Les premiers entretiens furent menés avec les trois étudiant·es-participant·es entre les deux captations vidéos en classe. Les seconds entretiens ont été menés après l'examen pratique de mi-session, dans la semaine de lecture en octobre 2021.

3.2.4 Considérations éthiques relatives aux étudiant·es-participant·es

Les prénoms des participants·es ont été remplacés par un code alphanumérique par Alice Jean dès l'administration du formulaire de consentement, afin de préserver leur anonymat selon les normes du comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec À Montréal. Ce code alphanumérique fut utilisé afin d'identifier les répondant·es au questionnaire en ligne. Pour les mêmes raisons et selon les mêmes normes, j'ai attribué des pseudonymes aux personnes formant le groupe (n=3) d'étudiant·es-participant·es pour remplacer leur(s) prénom(s) dans la transcription des entretiens d'explicitation et dans toute

communication des résultats. De plus, j'ai décidé d'utiliser l'écriture inclusive (pronoms iel/iels) afin de préserver l'anonymat des étudiant·es-participant·es.

Avant chaque captation audiovisuelle en classe, je me suis assurée que les trois étudiant·es-participant·es n'étaient pas blessé·es et ne présentaient pas de douleur ou d'inconfort pouvant les limiter dans la réalisation de sauts dansés en leur posant la question verbalement. Le consentement lors des entretiens a été réitéré en début de séance et capté de façon audiovisuelle. Compte tenu de la nature de ces types d'entretiens, le consentement de l'interviewé est également assuré en continu par le guidage de l'intervieweur.

Les étudiant·es non volontaires (ou non admissibles à l'étude), tout de même présent·es dans les cours lors des séances d'observation ont rempli un formulaire de consentement à la captation audiovisuelle de leur personne (annexe I) et une copie de ce formulaire leur a été remise. Comme certaines personnes étaient opposées à la captation de leur image, j'ai prévu une technique de floutage du visage et des tatouages apparents dans les communications liées à cette recherche. Pour ce faire, j'ai demandé du soutien à la technicienne en travaux pratiques du Département de danse de l'UQAM.

3.3 Présentation des méthodes et outils de production des données

Afin de produire des données, j'ai utilisé deux méthodes de production des données apparentées à la phénoménologie. La première d'entre elles est un questionnaire anthropobiographique et phénoménologique, construit spécialement pour mon étude (Mouchet, 2018). Les données produites sont issues des réponses des étudiant·es-participants·es (n=3) à ce questionnaire administré en ligne. Le second outil de production des données appartient à l'approche psychophénoménologique développée par Pierre Vermersch : l'entretien d'explicitation de l'action (Vermersch, 2019). Ce type d'entretien a été combiné à un entretien de décryptage du sens (Faingold, 2020). Les données de verbalisation des entretiens que j'ai menés auprès des étudiant·es-participant·es, enregistrées de manière audiovisuelle, ont fait l'objet d'une transcription intégrale.

J'ai aussi choisi de produire des données avec une méthode socioanthropologique : l'observation directe (Arborio, 2007) de deux situations réelles, soit une classe technique quotidienne (CTQ) et un examen pratique (EP) de mi-session. Les données produites sont issues de captations audiovisuelles des

étudiant-es-participant-es en contexte de formation, de l’enseignante de la classe de danse et de la personne chargée de l’accompagnement musical dans le cours.

Mes choix méthodologiques sont en accord avec Mouchet (2016) lorsqu’il s’appuie sur Barbier (2011) pour rappeler qu’

un projet d’intelligibilité des activités suppose probablement de penser leur intrication, et l’enjeu d’une approche holiste est alors d’articuler les différentes faces de l’activité : une face « *incarnée* » ou « *corporelle* », relative au monde physique et à sa transformation; une face « *subjective* », relative au monde interne des sujets et à sa transformation [et] une face « *sociale* », relative au monde social et à sa transformation. (Barbier, 2011, cité dans Mouchet, 2016, p. 58-59)

Effectivement, mes données témoignent à la fois des comportements et actions observables, de la subjectivité du vécu par des personnes singulières et de la prise en compte de l’épaisseur temporelle (Mouchet, 2018, p. 20) qu’implique l’influence des apprentissages passés, de l’historique des blessures et de l’expérience en activité physique, sportive et artistique (APSA) sur les conceptions du saut dansé. C’est précisément la combinaison de méthodes et d’outils recueillant des points de vue à la première, à la deuxième et à la troisième personne qui permet de circonscrire le phénomène (Mouchet, 2018 ; Vermersch, 2019). La validité sera dépendante de la corroboration des données issues de ces différents outils méthodologiques (Vermersch, 2019). Le tableau 3.1 présente les méthodes et les outils méthodologiques choisis pour réaliser l’étude.

Tableau 3.1 Méthodes et outils de production des données

Méthodes	Outils de production de données	Nature des données	Types de participants-es
Questionnaire (Draugalis <i>et al.</i> , 2008)	Outil technologique en ligne	Anthropobiographique /phénoménologique	étudiant-es
Observation directe (Arborio, 2007)	Prise de notes personnelles dans un carnet	Ethnographique/Sociologique	étudiant-es, enseignante et accompagnateur musical
Observation - exploitation des traces de l'activité (Mouchet, 2018)	Captation audiovisuelle	Technologique	étudiant-es, enseignante et accompagnateur musical
Entretiens d'explicitation de l'action (Vermersch, 2019) et entretien de décryptage du sens (Faingold, 2020)	Captation audiovisuelle et transcription intégrale des verbalisations	Psychophénoménologique	étudiant-es

3.3.1 Questionnaires anthropobiographiques et phénoménologiques

Bien qu'il soit né d'un certain bricolage méthodologique, le questionnaire répondait au besoin de développer un outil de production de données adapté au contexte de l'étude et pouvant prendre en compte les conceptions des personnes interrogées dans leur « épaisseur temporelle » (Candy et Mouchet, 2018, p. 15). Ces informations sont généralement évitées lors de l'entretien d'explicitation de l'action⁸⁶ et le questionnaire préalable me permettait de recueillir davantage de données concernant le phénomène étudié. Comme le spécifie Giorgi (1975), « tout phénomène est temporel, historique et personnel » (cité dans Ribau *et al.*, 2005, p. 23). C'est pourquoi, par le biais de questions diverses, le questionnaire visait à récolter à la fois des données biographiques (historique d'APSA et de blessures) et des données concernant la conception, les buts de l'action et les savoirs théoriques ou intégrés mobilisés dans le discours des participants-es sur le saut dansé.

⁸⁶ Lors d'entretien d'explicitation de l'action, il est usuel d'éviter « la position de parole habituelle, explicative, justificative [...] dans une intention de communication » (Mouchet, 2016, p. 43-44) au profit d'une position de parole incarnée (*Ibid*).

Le questionnaire à remplir en ligne fut envoyé aux cinq étudiant-es volontaires, la journée après la présentation de l'avis de recrutement à la participation de l'étude faite en classe. Le lien URL de la plateforme LimeSurvey leur a été envoyé via les adresses courriel UQAM. Une période entre 20 et 30 minutes était prévue pour remplir ce questionnaire qui comportait 4 grandes parties.

Pour signifier leur intérêt à participer à la présente recherche, trois participant-es répondent, le 15 septembre 2021 (Cameron et Noah) et le 21 septembre 2021 (Taylor), au questionnaire anthropobiographique et phénoménologique en ligne dans lequel y ont été partagées des informations pouvant être pertinentes pour esquisser leur portrait. Le questionnaire relève des données anthropobiographiques incluant l'expérience en danse, en activités physiques et sportives, l'historique de blessure, le rapport aux sauts réalisés en situation de CTQ et en situation EP, les savoirs déclaratifs au sujet des sauts dansés, ainsi que phénoménologiques par leur conception de leurs expériences passées.

3.3.2 Observation directe et captation audiovisuelle des classes techniques de danse

Les observations directes et leur captation audiovisuelle respective m'ont permis de saisir les grands traits et les informations importantes sur le contexte général dans lequel sont réalisés les sauts dansés des étudiant-es-participant-es. Cela recouvre donc les trois pôles de la PAS de Masciotra (2022), que j'ai jusqu'ici mobilisé, pour soutenir ma perspective éactive. Ces enregistrements avaient pour but de recueillir des données issues des « manifestations publiques de l'activité » (Mouchet, 2018, p. 81). Cet outil de production des données permettait aussi d'orienter mon attention « sur (1) le détail de l'observation, (2) l'information visuelle [et] auditive, (3) la dimension temporelle, (4) l'interaction entre les personnes et (5) l'établissement de liens avec les catégoriques mentales » (Mortelmans, 2009, cité dans Kohn et Christiaens, 2014, p. 71). La particularité de l'outil méthodologique qu'est l'observation directe est qu'il est possible de l'utiliser pour accéder aux pratiques qui « font l'objet de discours préconstruits visant au contrôle de la représentation de soi » (Arborio, 2007, p. 26). D'ailleurs, Arborio précise que l'observation directe peut rendre compte des « marges d'autonomie, ou des espaces d'autorité [...] [pouvant] être mis en relation avec le sens donné par les acteurs à leurs pratiques » (2007, p. 27).

Les captations audiovisuelles des deux séances (CTQ et EP) ont été faites à partir de deux caméras : l'une fixe placée dans le coin avant du studio en cadre large pour capter l'ensemble et l'autre, placée à l'avant-centre. Je manipulais cette dernière afin de maintenir en cadre les personnes qui participaient à l'étude alors qu'elles se déplaçaient dans l'espace. Elles ont été placées de façons stratégiques dans le lieu où se

déroulaient les séances, afin d'avoir une vue d'ensemble et un point de vue passant de $\frac{3}{4}$ des profils des étudiant.es-participant.es lors de leur passage en diagonale de sauts dansés. La technicienne en travaux pratiques du Département de danse était présente pour offrir du soutien technique. Les classes sont d'une durée d'une heure quarante minutes, mais les captations ont duré respectivement CTQ = 115,5 min et EP = 91 min, car il m'importait de prendre en compte la mise en place et l'échauffement personnel (s'il y avait lieu) des étudiant.es-participant.es. Les captations concernaient principalement le groupe d'étudiant.es-participant.es (n=3). Cependant, l'enseignante-collaboratrice, les autres étudiant.es du groupe classe, ainsi que l'accompagnateur musical collaborateur faisaient partie des prises de vues. Les captations ont constitué des données en troisième personne, me permettant d'effectuer des inférences « à partir des traces observables recueillies sur l'activité [des sujets] » (Mouchet, 2018, p. 100), tout en corroborant les données recueillies en première personne grâce aux entretiens d'explicitation (Vermersch, 2019). J'ai également senti le besoin de faire des analyses de mouvement un peu plus approfondies en mobilisant sommairement les étapes de l'Observation-Analyse du Mouvement (OAM) (Harbonnier *et al.*, 2021) pour chaque personne participant à la recherche. Un exemple de grille d'observables vierge est disponible en annexe N.

3.3.3 Entretiens d'explicitation d'action et de décryptage du sens

Les fondements théoriques et épistémologiques de l'entretien d'explicitation de l'action sont d'ordre phénoménologique et s'appuient sur une branche de la psychologie qui s'intéresse à la pensée privée (Jimenez Olmedo, 2019). La particularité de ce type d'entretien réside dans la verbalisation à *posteriori* de la dimension procédurale de l'action (en interrogeant la mémoire concrète) et réalisée par la personne elle-même. Les questionnements et relances invitent l'interviewé à prendre une position de parole incarnée ou d'évocation basée sur le « quasi revivre » (Vermersch, 2019), ce qui permet la dilatation du temps nécessaire à l'élucidation et à la description fine de l'action (Vermersch, 2019). L'entretien d'explicitation de l'action questionne le vécu de l'action spécifiée chez une personne singulière (Vermersch, 2019).

Ce type d'entretien implique la distinction de plusieurs positions de paroles : l'un spécifique au recueil des données et l'autre spécifique au temps de l'accompagnement et de l'analyse faite par l'intervieweur (Vermersch, 2019, p. 191). Le point de vue en première personne concerne le participant interviewé qui se rapporte à sa propre expérience subjective (Vermersch, 2019, p. 191). Le point de vue en seconde

personne renvoie à l'intervieweur qui collabore avec l'interviewé en l'accompagnant dans l'explicitation de ses actions vécues (Ribau *et al.*, 2005, p. 23 ; Vermersch, 2019, p. 191).

Ainsi, l'outil méthodologique permet aux participants-es de décrire leur action à un niveau suffisamment détaillé pour permettre des prises de conscience chez la personne interviewée, la menant vers la compréhension du sens que ces actions prennent pour elle dans leur contexte de réalisation. Cet outil de production de données qualitatives est pertinent dans le cadre de mon étude qui porte sur l'expérience sécuritaire du saut dansé chez des étudiant-es en formation universitaire. En effet, le but de mener des entretiens d'explicitation auprès des étudiant-es-participant-es permet la prise en compte de la subjectivité de leur vécu d'un saut réalisé lors des périodes d'observations en classe. Leur expérience subjective devient le matériau premier pour répondre à l'objectif principal de cette étude, soit l'identification des facteurs socioécologiques en jeu et leur influence sur la réalisation du saut dansé. Le choix du saut, en tant que moments spécifiés propices à l'explicitation, devait être perçu comme étant agréable ou réussi, selon la définition particulière que s'en faisaient les personnes interrogées. Grâce à cette technique d'entretien, j'ai pu produire des données d'ordre phénoménologique relevant du déroulement d'action procédurale, mais aussi d'autres domaines de verbalisation. Ce sont des informations nommées les informations satellites de l'action (ISA) relatives au contexte, aux savoirs déclaratifs, aux visées intentionnelles ou encore, elles sont de l'ordre du commentaire (Vermersch, 2019, p. 37). Les ISA se sont révélées tout autant éclairantes pour répondre aux questions de recherche. Lorsque les interviewés sentaient leur explicitation complète, en tant qu'intervieweuse, j'ai focalisé sur le moment qui leur paraissait le plus significatif pour basculer dans un entretien de décryptage du sens (Faingold, 2020). Ce type d'entretien est une méthode développée par Nadine Faingold qui prend racine dans l'explicitation de l'action. À partir de cette dernière, les relances visent à décrypter le sens que les personnes accordent à leur expérience, évoquant d'ailleurs les émotions, les déclencheurs contextuels, les expériences passées, les enjeux et les croyances de la personne interviewée.

Compte tenu des exigences de guidage « serré » et de la demande attentionnelle nécessaire au cours des deux parties de l'entretien – 1) l'entretien d'explicitation de l'action et 2) l'entretien de décryptage du sens – j'ai opté pour un guide regroupant les étapes de la conduite de l'entretien pour accompagner l'évocation du vécu et le décryptage du sens, afin de m'y appuyer pendant les entretiens (annexe J). La première série d'entretiens a été menée auprès des étudiant-es-participant-es (n=3) au sein d'un groupe-classe composé de 19 étudiant-es inscrit-es entre les deux captations audiovisuelles en classe et selon les

disponibilités de chacun-e des participant-es. Un local du département de danse de l'UQAM fut réservé à cet effet. Avant le début de l'entretien, j'ai installé les chaises en ¾ (selon la configuration appropriée), j'ai préparé les dispositifs électroniques pour l'enregistrement : 1) audio à l'aide de l'application dictaphone sur *Ipad*, et 2) audiovisuel à l'aide d'une caméra fixe. Au début de l'entretien, j'ai pris soin de redemander le consentement verbal et j'ai expliqué le déroulement général de l'entretien à chaque étudiant-es-participant-es. La seconde série d'entretiens a été menée avec les mêmes personnes, dans la semaine de lecture en octobre 2021, selon les mêmes modalités. J'ai instauré les mêmes précautions éthiques que lors des premiers entretiens (renouvellement verbal du consentement, remerciements d'usage, possibilité pour la personne interviewée de suspendre l'entretien, s'il en ressent le besoin). De plus, afin de mettre en aise les personnes interviewées, j'ai posé des questions concernant l'évaluation personnelle de la situation d'examen pratique (EP). Il me semble nécessaire de préciser que l'itération de l'entretien d'explicitation peut impliquer la prise de conscience des méthodologies personnelles chez les personnes interviewées (Vermersch, 2019), ce qui peut avoir eu un impact d'un entretien d'explicitation à un autre. J'ai abordé ce biais à la fin du second entretien d'explicitation par les questions ouvertes suivantes : la réalisation de ton deuxième saut a-t-elle été informée par le premier entretien d'explicitation? As-tu perçu une différence entre le premier entretien d'explicitation et le second?

3.3.4 Portrait des étudiant-es-participant-es

Pour signifier leur intérêt à participer à la présente recherche, les participant-es ont répondu, le 15 septembre (Noah et Cameron) et le 21 septembre 2021 (Taylor), à un questionnaire anthropobiographique en ligne dans lequel iels ont partagé des informations factuelles pertinentes pour décrire leur portrait. Le questionnaire relève des données anthropobiographiques incluant l'expérience en danse, en activités physiques et sportives, l'historique de blessures, le rapport aux sauts réalisés en situation de classe technique quotidienne (CTQ) et en situation d'examen pratique (EP), ainsi que ses savoirs déclaratifs au sujet des sauts dansés. Les données factuelles sont encapsulées dans le tableau 3.2 ci-dessous.

Tableau 3.2 Données anthropobiographiques des participant-es à la recherche

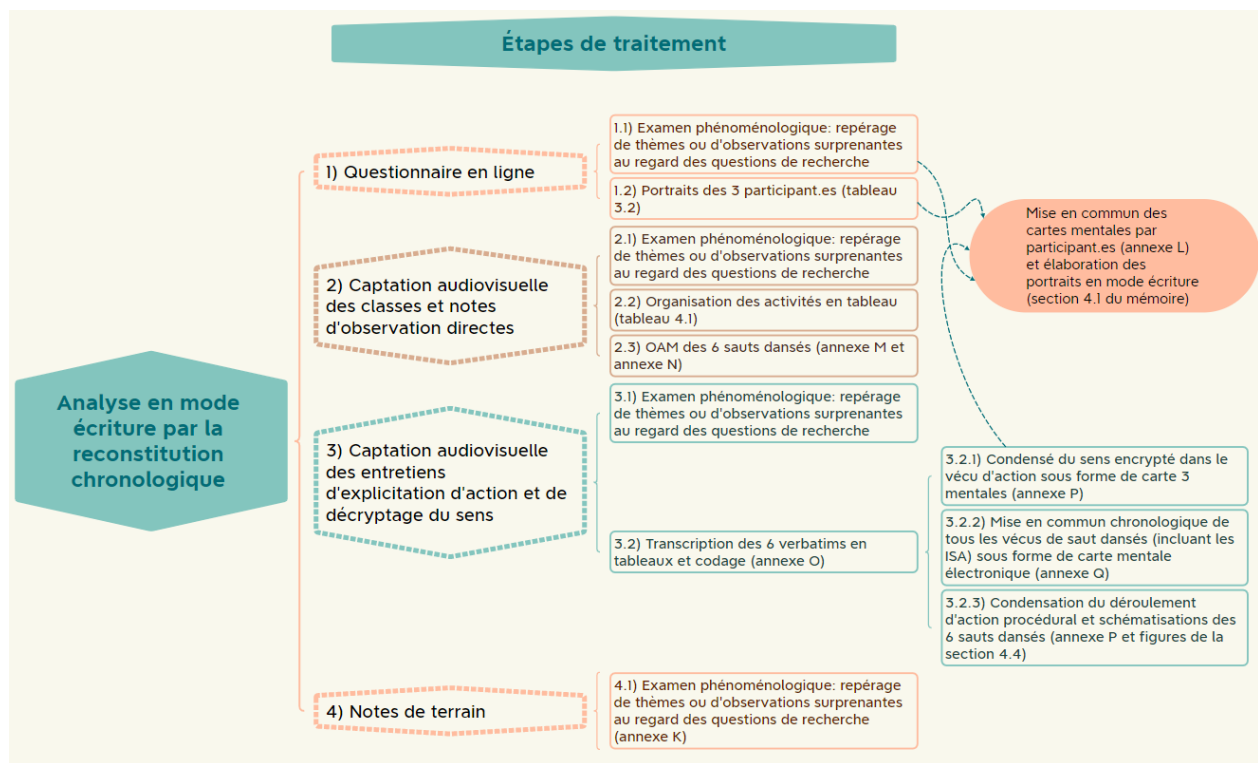
Noah, 30 ans	Cameron, 22 ans	Taylor, 20 ans
Historique de pratique		
Activité physique : HIIT et haltérophilie, 1-2 ans, débutant *Yoga chaud, depuis 3-4 ans, intermédiaire Expérience en danse : Folklore mexicain Danses traditionnelles africaines <i>Dancehall</i> <i>House</i> *activité encore d'actualité à raison d'au moins 1h / semaine	Activité physique : Natation, 2 ans, débutant Patinage de vitesse, 5 ans, niveau avancé *Pilates, depuis 1 an, niveau débutant Expérience en danse : Ballet, 3 ans, demi-pointes et pointes niveau intermédiaire Danse urbaine, hip-hop, 2 ans, niveau intermédiaire Danse latine, folklore colombien, 7 ans, niveau avancé Danse afro, afro-colombienne, 3 ans, niveau intermédiaire Danse contemporaine, 1 an, niveau intermédiaire	Activité physique : Entraînement de musculation en salle 1 an, niveau débutant Natation, 4 ans, niveau intermédiaire Gymnastique, 1 an, niveau débutant Capoeira, 9 ans, niveau intermédiaire Expérience en danse : Danse contemporaine, 14 ans, niveau avancé
Historique de blessures		
Blessure passée : Entorse traumatique au 2 ^e degré à un tendon de la cheville droite il y a 2 ans, rétablissement au moyen du repos au lit et d'exercices de renforcement.	Blessure passée : Lors de l'atterrissage d'un saut, blessure traumatique il y a 1 an au 4 ^e orteil à gauche, diagnostiqué officiellement, rétablissement total au moyen de la physiothérapie. Particularité : Pieds plutôt plats et les arches plantaires s'affaissent davantage lors de la mise en charge (Cameron 2 – 325).	Blessure passée : Blessure tibiale (non spécifiée) à droite il y a 4 mois rétablie au moyen d'exercices physiothérapeutiques
Formation universitaire		
Profil pratique artistique Particularité : Reprise des études au baccalauréat à l'automne 2021 après un arrêt d'un an (A2020 - H2021) entre la première et la deuxième année de formation. Motifs de l'arrêt : réfléchir à son choix d'études.	Profil enseignement de la danse	Profil pratique artistique
Consignes souvent reçues par le personnel enseignant concernant leurs sauts dansés		
Ne pas essayer de monter plus haut en emmenant les épaules aux oreilles.	Se sentir léger-ère dans les airs, prendre de la place dans l'espace, se déplacer, aller au bout des extensions (selon le saut). Bien atterrir en douceur avec tous les appuis.	Engager le centre

Dans cette partie du chapitre, j'ai présenté les méthodes de production des données telles que je les ai mobilisées dans ma recherche. Dans la section suivante, je partage le traitement et les phases d'analyse des données que j'ai effectués afin de dégager les résultats qui répondent à mes questions de recherche.

3.4 Traitement et analyse des données

Étant donné le lourd corpus de données produites par la recherche, j'ai dû procéder à plusieurs étapes de traitement. Les résultats présentés dans le chapitre 4 sont majoritairement issus d'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2016) qui organise les données selon une reconstitution chronologique. La Figure 3.1 illustre les différentes étapes de traitement et d'analyse de la production de données.

Figure 3.1 Étapes de traitement et d'analyse des données produites par ma recherche



J'ai débuté en procédant à plusieurs reprises par l'« examen phénoménologique » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 145) des toutes les données brutes : les réponses au questionnaire en ligne, les observations directes faites en classe et les captations vidéos, ainsi que les entretiens d'explicitation et de décryptage du sens (étapes 1.1; 2.1; 3.1 et 4.1 dans la figure 3.1 ci-dessus). À titre de chercheuse, j'ai aussi pris des notes d'observation directe dans un carnet de recherche (annexe K). L'examen phénoménologique du volumineux corpus de données, ainsi que de mes notes de terrain relevait d'une « écoute attentive des

témoignages pour ce qu'ils [avaient] à [m']apprendre » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 145). Toutes les données issues des différents outils méthodologiques ont été classées et stockées dans mon ordinateur personnel - lequel est protégé par un mot de passe -, sur un nuage internet et sur un disque dur externe. Les étapes suivantes consistaient à condenser les données produites en matériaux bruts pour pouvoir organiser mes résultats et faire du sens.

En ce qui concerne les réponses recueillies par les questionnaires, j'ai relevé tous les passages à conserver que je considérais pertinents au regard des objectifs de ma recherche (Mouchet, 2018). Les données produites par l'administration du questionnaire en ligne ont été traitées par participant-es. J'ai organisé les informations sous forme de tableau comparatif entre les personnes. J'ai divisé les informations en catégories et sous-catégories préétablies dans le questionnaire (les représentations d'expériences passées en CTQ et EP, l'historique de pratique, l'historique des blessures neuromusculosquelettiques, savoirs théorisés, propulsion, suspension, réception du saut dansé) tout en restant sensible aux thèmes émergents : type d'apprenant, relation aux blessures, relation à la danse, etc. Ces thèmes ont tous été conservés, et ce, même s'ils n'étaient pas présents chez toutes les personnes participant à mon étude. Rapidement, je me suis sentie limitée par la présentation sous forme de tableau. J'ai donc divisé les types d'informations entre le tableau 3.2 et une carte mentale électronique (annexe L). Celle-ci est devenue mon mode privilégié pour constituer des portraits de chaque participant-es. Je partagerai dans les prochaines lignes la manière dont je les ai bonifiées avec certaines données produites par les autres outils méthodologiques. Finalement, j'ai présenté ces portraits à l'écrit dans la section 4.1 de mon chapitre résultats.

J'ai traité les données produites par captations audiovisuelles des observations en classe en grilles d'observation (annexe M) dans lesquelles j'ai noté en ordre chronologique (avec marquage du temps) les activités proposées par l'enseignante pour les deux situations distinctes. J'y ai également noté le comportement des différents acteurs de la situation, tel que le groupe d'étudiant-es, les personnes participant à mon étude et l'enseignante-collaboratrice. J'ai alloué une colonne pour mes observations que j'ai jugées pertinentes au regard de mon objet de recherche et une dernière colonne dans laquelle j'ai écrit mes premières impressions selon l'observation-analyse du mouvement (OAM) et certains observables (OAM) (annexe N). L'OAM est une méthode élaborée à partir des théories du mouvement de Laban et de l'approche AFCMD (Harbonnier *et al.*, 2021). Ces grilles d'observation sous forme de tableaux étaient très volumineuses. J'ai donc décidé de condenser dans un seul tableau (voir tableau 4.1) le

déroulement chronologique des activités des deux séances observées en classe (CTQ et EP) dans le but de comparer plus facilement les deux situations entre elles. Quant aux observations sur les comportements et l'observation-analyse du mouvement, j'ai préféré les inclure dans l'analyse en mode écriture avec les données d'entretiens placées chronologiquement tel que présentés dans les sections 4.2 et 4.3 du chapitre résultats. C'est également ce traitement que j'ai préféré pour mes notes de terrain de recherche.

Pour les données produites en entretiens d'explicitation de l'action et de décryptage du sens, j'ai emprunté à Alain Mouchet (2018) une partie de son modèle de traitement et d'analyse des données. J'ai retranscrit les entretiens intégralement sous forme de verbatim en tableau (annexe O). Dans la première colonne, j'ai pris soin d'indiquer l'horodatage des relances et des réponses et dans l'entête du document, j'ai noté les références de temps de la vidéo correspondante au saut explicité. Dans la seconde colonne se retrouvent les retranscriptions de verbatims ainsi que les éléments non verbaux, mais observables dans la captation visuelle de l'entretien d'explicitation, puisqu'ils pouvaient être utiles pour repérer la position d'évocation chez l'interviewé (Vermersch, 2019). Dans la troisième colonne, j'ai codé les transcriptions selon les règles spécifiques à la technique d'entretien (Vermersch, 2006 dans Mouchet, 2018, p. 115). J'ai donc repris les verbes d'actions procédurales (en **gras**) et j'y ai distingué les différentes informations satellites de l'action (ISA) (Vermersch, 2019). Dans la quatrième colonne, j'ai relevé tous les éléments qui me semblaient importants au regard de mes questions de recherche (échanges verbaux, physiques, actions préparatoires aux sauts, notes personnelles et impression, etc.). Les portions de verbatims d'entretiens ont été retenues selon leur pertinence au regard de l'objet de recherche et « en fonction de la distinction entre les deux positions de paroles pour les entretiens d'explicitation » (Mouchet, 2018, p. 116). J'ai porté une attention particulière à conserver tout ce qui a trait à la description du vécu du saut dansé que les participant-es avaient choisi d'explicitier et d'en dégager les informations satellites de l'action (Vermersch, 2019). Cela m'a permis d'effectuer un travail de reconstitution du déroulement temporel, en ce qu'il diffère du déroulement spontané des verbalisations (Mouchet, 2018) que j'ai présenté sous forme de fiches accompagnées de schématisations (annexe P).

Comme les fiches des condensés du déroulement d'action élaguaient, à mon avis, trop d'informations pertinentes au regard de mes questions de recherche, j'ai décidé de procéder à une mise en commun chronologique des verbalisations de tous les sauts dansés de tous les participant-es sous forme de carte mentale informatique (annexe Q). Pour y arriver, je me suis inspirée des propositions de Bardin (1993 dans Mouchet, 2018, p. 116) et j'ai attribué un codage à chaque participant pour les distinguer dans

l'organisation des données. J'ai ensuite procédé par une analyse en mode écriture en reconstituant les chronologies de chaque participant et en les mettant en commun. Il s'agissait ici d'opérer par ce que Tesch (1990) présente comme une « décontextualisation du matériau, dans le sens où certaines informations, considérées comme plus significatives, sont retenues pour elles-mêmes en dehors de leur divers contexte d'origine » (cité dans Paillé et Mucchielli, 2016, p. 190). J'ai pu ainsi aller à la « recherche de récurrences » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 200) entre les verbalisations d'expérience de mes participant-es dans les sections 4.2 et 4.3. Par la suite, la reconstruction chronologique m'a permis de recontextualiser le vécu d'action de chaque personne dans la section 4.4 (Tesch, 1990, cité dans Paillé et Mucchielli, 2016, p. 191).

Les données issues des entretiens de décryptage du sens ont été rassemblées dans une carte mentale propre à chaque moment significatif et ensuite placées dans les cartes mentales des portraits des participant-es (annexe L) à titre de bonification. Au centre de ces sections de carte mentales se retrouvent les émotions et dans la périphérie, les informations concernant le déclencheur, les enjeux, les expériences et les croyances (Faingold, 2020). J'ai finalement formulé une reconstitution du sens pour chaque moment décrypté sous forme de texte condensé que j'ai inséré dans le corps du texte dans la section 4.3 de mon mémoire, selon la phase du saut lors de laquelle l'émotion a émergé.

J'ai par la suite basculé vers l'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2016) par la reconstitution chronologique (Mouchet, 2018 ; Vermersch, 2019) telle que présentée dans les sections 4.2 à 4.4 du quatrième chapitre de mon mémoire. Cette analyse en mode écriture a naturellement fait émerger le sens des résultats, ainsi que la triangulation. Elle m'a permis de « cerner les facettes publiques et privées de l'activité » (Mouchet, 2018, p. 118) et de regrouper les données subjectives et comportementales dans la division temporelle des actions procédurales : étapes préparatoires, anté-début de la séquence de sauts dansés, liaison avec ce qu'il y a avant la propulsion, propulsion, suspension ascendante, apogée, suspension descendante, réception, liaison avec ce qu'il y a après la réception et retour réflexif sur la pratique. En fonction des données recueillies dans le questionnaire et dans l'observation analyse des vidéos, j'ai lié ensemble les « éléments de convergence entre les conceptions du sujet et son vécu dans cette situation » (Mouchet, 2018, p. 121) aux différentes étapes et phases du saut dansé. À ce sujet, Mouchet indique que

c'est cette continuité entre intériorité et extériorité que nous tentons de développer, entre des processus mentaux sous-jacents, mais aussi des sensations et émotions inhérentes à

l'action, et des produits de l'activité objectivables par les observables et des traces (Mouchet, 2018, p. 81).

Ce type d'analyse et de corroboration temporelle des données, en plus de rendre compte d'une approche holistique de l'analyse d'activité en situation, m'a permis de répondre aux objectifs de ma recherche.

Mouchet (2018, p. 122-123) distingue deux types de validation en jeu dans ce type de recherche qui articule plusieurs points de vue. Premièrement, la validité intrinsèque concernant les données en première/deuxième personne est dépendante, selon Vermersch (2012 dans Mouchet, 2018) de la finesse et de la qualité de la description. Deuxièmement, la validation extrinsèque est dépendante des données issues d'un point de vue en troisième personne appartenant au chercheur dans son rôle d'intervieweur et d'analyste des données. À ce sujet, Vermersch explique :

Observables, traces et verbalisations n'ont pas de valeur de vérité en eux-mêmes. Aucun d'entre eux n'a un pouvoir de preuve intrinsèque. Les traces et les observables ont le mérite de relever de l'observation publique (plusieurs observateurs peuvent faire le même constat), leur valeur d'information dépend de l'interprétation qu'on leur donne, de leur sens. [...] Les données de verbalisations, pour être validées, doivent être mises en relation avec d'autres qui pourront les corroborer ou non. (Vermersch, 2019, p. 13)

Ainsi, la validité de la recherche sera dépendante de la corroboration des données de diverses natures (anthropobiographiques, phénoménologique, d'explicitation et d'observation-analyse) recueillies selon les différents outils méthodologiques mis en œuvre et permettant la triangulation des données.

3.5 Intérêts et limites de l'étude

L'originalité de mon étude réside dans le recours à une méthodologie qualitative en combinant des méthodes qui visent la compréhension du saut dansé à partir de l'expérience du phénomène qu'en font les participant·es. Accéder « aux aspects privés de l'expérience vécue, tacite et non directement observable » (Mouchet, 2013, p. 6) tend à valoriser le point de vue en première personne dans la communauté scientifique, comme dans les groupes sociaux. Ainsi, comme le souligne Alain Mouchet, les travaux de recherche utilisant « la subjectivité comme objet de recherche étudié avec une démarche empirique et une méthodologie de description de l'action vécue » (2016, p. 23) tendent à s'installer de manière de plus en plus légitime dans les communautés scientifiques de recherche (2018).

En effet, les mouvements singuliers en danse sont rarement étudiés et lorsqu'ils le sont, les objectifs de recherche portent sur des caractéristiques quantitatives. Or, le présent projet aborde la dimension subjective très peu étudiée du saut dansé en appui sur le paradigme qualitatif/interprétatif pour présenter une perspective holiste de l'expérience de la personne formée selon son contexte réel de pratique. De plus, peu de recherches sur le saut dansé utilisent une approche inspirée de la philosophie phénoménologique pour mener une étude empirique. Le recours à l'entretien d'explicitation combiné au décryptage du sens, permettant de questionner le saut dansé selon une position en première personne, tel qu'il a été vécu de façon singulière par une personne en contexte réel de formation, est également novateur. Construire ainsi un corpus de connaissances par une démarche inductive constitue un réel changement de perspective pour le milieu de la recherche sur les mouvements de danse.

L'intérêt spécifique de mon étude réside donc dans son caractère novateur en ce qui concerne la méthodologie technopsychophénoménologique utilisée pour étudier l'expérience de la réalisation sécuritaire d'un saut dansé dans deux situations différentes de pratique (CTQ et EP). L'utilisation d'une méthodologie d'inspiration technopsychophénoménologique (Mouchet, 2018) et la mobilisation de l'entretien de décryptage du sens (Faingold, 2020) sont une proposition originale qui pourrait s'avérer fortement utile pour les prochaines études menées dans le domaine de la danse. Par ailleurs, le recours aux trois méthodes et outils de production des données tel que Mouchet l'a fait dans ces différents travaux est aussi d'intérêt, car il contribue à en encourager l'utilisation dans la recherche qualitative. L'approche technopsychophénoménologique pourrait s'avérer être très pertinente et utile pour d'autres champs qui concernent la danse. Avoir recours à la fois à la position de parole en première et en troisième personne pourra notamment faciliter l'apprentissage métacognitif (Vermersch, 2019) des mouvements en danse, informer les interactions rétroactives (Akinleye et Payne, 2016) dans un contexte de transmission centrée sur l'apprenant en danse (Dragon, 2015), éclairer d'autres façons de prévenir les blessures (Mouchet, 2018, p. 199). Ultimement, l'itération d'entretiens d'explicitation pourra possiblement constituer, chez les interviewés, un « trousseau de clés » permettant d'accéder autrement à leurs sensations et au sens de leur activité (Faingold, 2020). Cette manière de s'informer sur soi pourra avoir des retombées, entre autres, sur l'autonomie et la confiance en soi des futurs apprentis danseurs.

Comme l'a laissé comprendre la revue de littérature, les recherches qualitatives pourraient informer le domaine de la prévention des blessures et de promotion de la santé, lesquelles sont conceptualisées selon une perspective socioécologique (Bolling *et al.*, 2018 ; Hanson *et al.*, 2005). Alors que la présente étude a

effectivement produit des données riches en puisant dans l'expérience vécue et en mettant au jour la profondeur de l'expérience du mouvement de danseurs et danseuses en formation universitaire pour en retirer les différents facteurs en jeu, celles-ci ne sont attribuables qu'au groupe de participant-es en relation à leur contexte de pratique, ainsi qu'au moment de la production des données. Les principales limites de l'étude concernent donc le petit groupe de participant-es, ce qui, en considérant le modèle méthodologique emprunté, pourra produire que des constats et interprétations représentatives de l'expérience singulière de ces personnes. De plus, malgré les efforts de rigueur scientifique déployés dans le processus d'analyse de cette recherche, la nature qualitative/interprétative de cette dernière ne peut écarter toutes interférences subjectives de ma part en tant que chercheuse principale.

Malgré la grande efficacité de la conception méthodologique technopsychophénoménologique (Mouchet, 2018), ma recherche comporte également des limites. Comme j'ai mené une recherche sur le point de vue de l'étudiant-e en formation universitaire, il ne m'est pas possible de déterminer si les facteurs organisationnels en jeu dans leur expérience sont de l'ordre de la perception qu'ont les participant-es, ou de l'ordre du positionnement réel de l'organisation (enseignante-collaboratrice et établissement de formation). De futures recherches visant à évaluer la portée du positionnement organisationnel en matière de pratique sécuritaire de la danse sur les perceptions et les actions des différentes personnes impliquées seraient nécessaires pour tirer de telles conclusions.

Ma recherche est également limitée par certains éléments liés à la conception méthodologique. Par exemple, la conduite des entretiens d'explicitation de l'action et de décryptage du sens est limitée par mon expérience d'intervieweuse, laquelle est relativement récente. La conduite de ces entretiens par une personne plus expérimentée aurait pu mettre au jour plus de profondeur, ou encore, d'autres aspects de l'expérience. Aussi, les métaapprentissage inhérents à ces types d'entretiens sont aussi importants à prendre en compte, puisqu'une période d'environ un mois a séparé les entretiens entre les deux situations visées par la recherche (CTQ et EP). En ce sens, je réfère au fait que : 1) ces entretiens ont pu modifier la pratique corporelle des participant-es dès la première itération et que 2) les participant-es peuvent avoir ajusté leurs comportements lors du second entretien - à un mois d'intervalle -, en fonction de leur compréhension (implicite ou explicite) de ce qui est attendu d'eux.

Ensuite, l'administration des questionnaires anthropobiographiques en ligne a produit des inconstances dans la qualité des réponses entre les participant-es. Cela a limité ma compréhension des personnes dans

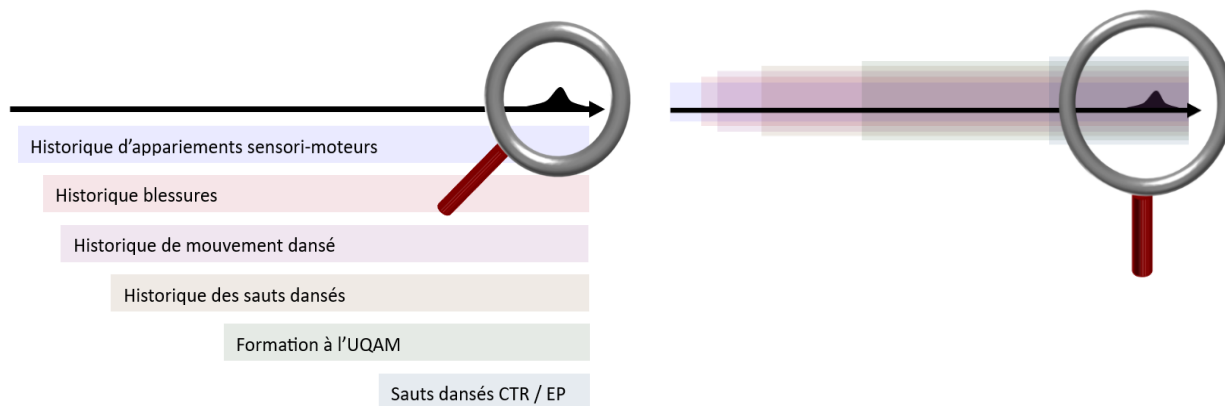
leurs activités. Rétrospectivement, deux options auraient pu être efficaces pour pallier ce phénomène : 1) compléter le corpus d'informations par un entretien semi-directif récapitulatif avant les entretiens d'explicitation, 2) préférer des entretiens semi-directifs au questionnaire pour produire ce type de données. Pour finir, deux questions auraient pu être ajoutées aux questionnaires dans le but de bonifier les portraits des participant-es. Les deux questions sont liées à l'historique des personnes : 1) quel a été le parcours vers la formation universitaire en danse contemporaine ? Et 2) dans quelles pratiques artistiques (passées ou présentes) s'investissent les participant-es autres que la danse ? Ces deux questions auraient pu étayer à la fois la conception que se fait l'équipe de recherche sur la personne en précisant potentiellement la relation à la danse, la relation à la formation, ainsi que certaines caractéristiques artistiques influençant leur pratique de la danse.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

J'ai mené une étude sur les enjeux expérientiels de la réalisation sécuritaire de sauts dansés dans deux situations de formations (CTQ et EP) chez des étudiant-es en formation universitaire. Le but de cette étude était de mettre en lumière, ainsi que de départager, les facteurs socioécologiques en jeu dans la réalisation sécuritaire de ces mouvements. À partir de l'épistémologique de recherche d'analyse de l'activité par études de cas, j'ai mobilisé des méthodes de productions de données qualitatives d'ordre technopsychophénoménologiques (Mouchet, 2018). Dans ce quatrième chapitre, les données produites sont organisées en fonction de ma perspective énactive telle que conceptualisée dans le second chapitre de ce mémoire. Depuis cette perspective, j'invite à considérer le saut dansé à travers la pluralité des filtres perceptuels développés par appariements sensorimoteurs (Varela *et al.*, 1993) et à travers l'historique ontogénique de chaque personne (Harbonnier, 2019 ; Harbonnier *et al.*, 2021 ; Masciotra, 2022). La figure 4.1 est une représentation des effets de ces filtres, tout en insistant sur l'épaisseur temporelle (Candy et Mouchet, 2018 ; Mouchet, 2018) qui sous-tend l'activité.

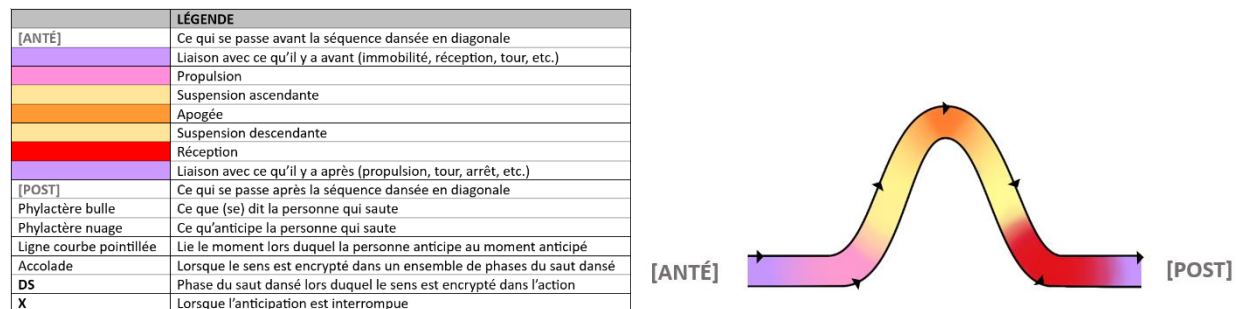
Figure 4.1 Ligne du temps représentant l'épaisseur temporelle énactive d'un saut dansé



Du point de vue que j'emprunte, l'épaisseur temporelle compose l'expérience vécue et verbalisée à *posteriori*. L'historique, compris comme un assemblage ontogénique - caractérisé par l'accumulation d'appariements sensorimoteurs - conditionne les prédictions faites par le cerveau (Berthoz, 1997, p. 65) et colore l'expérience incarnée et située. Dans le même ordre d'idée, je rappelle la conception du saut dansé tel une Gestalt que propose Nicole Harbonnier et que j'ai développé dans le chapitre des repères

conceptuels de mon mémoire. Ces arguments conditionnent ainsi la manière de présenter les résultats et de schématiser les expériences. La figure 4.2 ci-dessous est une schématisation de base des sauts dansés tel que je les conceptualise dans le cadre de ma recherche. La forme générale rappelle la trajectoire du corps dans l'espace. Chaque étape et phase relative à l'expérience du saut sont associées à une couleur. Les couleurs se mélangent pour passer d'une étape à l'autre dans le but de souligner le caractère gestaltique du saut dansé.

Figure 4.2 Schématisation de base des sauts dansés de la recherche



Ainsi, il m'est apparu pertinent, dans un premier temps, de construire des portraits de chaque participant·es. À titre de rappel, j'utilise les pronoms iel/iels pour référer aux participant·es afin d'assurer leur anonymat. Par la suite, j'ai organisé les données selon le déroulement chronologique associé à l'expérience de la réalisation des sauts dansés dans les situations observées. Je présente donc les étapes préparatoires qui ont semblé être une clé déterminante dans l'expérience verbalisée à *posteriori* de la réalisation sécuritaire des sauts dansés. Ensuite, j'étaye les résultats associés aux moments constitutifs du déroulement du saut dansé, c'est-à-dire l'enchaînement du pas d'appel, la propulsion, la suspension ascendante, l'apogée, la suspension descendante, la réception, l'enchaînement avec le prochain mouvement et la réflexion sur la pratique. Si le lecteur ou la lectrice ressent le besoin de recontextualiser le déroulement du vécu, je l'invite à se référer à l'annexe P pendant la lecture de cette partie du chapitre. À noter que pour maintenir l'anonymat des étudiant·es-participant·es, j'ai décidé de ne pas produire de photographies issues des captations vidéos. La triangulation entre les différents outils de production des données peut être repérée selon les sigles entre parenthèses. Je clos ce chapitre par une section qui synthétise et recontextualise le vécu et compare les sauts dansés en fonction des situations lors desquelles les participant·es ont réalisé leurs sauts dansés. J'y souligne aussi en quoi les conceptions et l'historique de relation à la formation imprègnent le vécu subjectif de l'action.

4.1 Conception des trois étudiant·es sur l'expérience du saut dansé

L'analyse des réponses obtenues via le questionnaire en ligne, les entretiens (EdE et DS), ainsi que les conversations semi-directives périentretiens ont permis de dresser les portraits des étudiant·es ayant participé à la recherche. Ainsi, même si les trois étudiant·es-participant·es ont répondu aux mêmes questions via le questionnaire en ligne, d'autres informations variables entre les personnes se sont ajoutées au fil de la recherche. Tous les éléments qui m'ont semblé significatifs pour l'élaboration d'un portrait global ont été retenus. Généralement, j'ai considéré les réponses concernant leur personnalité, leurs expériences, leur historique de blessure, leur(s) rapport(s) au mouvement et à leur formation universitaire en danse, ainsi que leurs conceptions des sauts dansés. Ces portraits sont donc une première tentative de caractérisations ontogéniques de ces danseur·euses. Il est pressenti que ces dernières soient effectivement en jeu dans les aspects expérientiels et fonctionnels des sauts dansés réalisées dans le cadre de cette étude. Rappelons également que les pronoms non binaires ont été utilisés afin de maintenir l'anonymat des étudiant·es-participant·es.

4.1.1 Cameron : plaisir de danser et dépassement

Cameron entretient une relation passionnelle avec la danse caractérisée par le plaisir et par la spécificité du mouvement dansé, qui implique pour iel des particularités expressives et socioculturelles : « c'est ça, souvent, on fait juste l'exercice pour le faire, pis on oublie que t'sais, on est quand même dans un cours de DANSE, pis on est des DANSEU[R·EUSE·S]. Faut quand même le danser pour de vrai! » (Cameron 1 – 227). Iel estime d'ailleurs que tous ses collègues de formation universitaire sont, elles aussi, des personnes passionnées par la danse. En ce qui concerne sa pratique, iel semble habile à composer avec diverses consignes. En effet, iel teste volontiers les différentes avenues proposées par l'enseignante, dans le but de les intégrer de manière fonctionnelle. Cet·te participant·e considère qu'il y a de bonnes et mauvaises journées pour réaliser les mouvements. Au cours de sa pratique, iel conscientise que les diverses astuces ne sont pas continuellement opératoires. C'est pourquoi l'observation de soi et la méthode de comparaison par essai-erreur restent ses modalités privilégiées pour repérer ses difficultés.

En contexte de formation universitaire, Cameron prend plaisir à bien faire les choses et tient à répondre aux attentes de l'enseignante dans sa danse. Ce désir est motivé non seulement par la potentielle obtention d'une bonne note, mais aussi par sa propre conscience (Cameron 2 – 369 et 371). Iel se dit agréablement surpris·e et satisfait·e à l'égard de la qualité et de la quantité de connaissances acquises grâce à sa formation universitaire jusqu'à présent. Cette dernière est son premier contact avec les outils

et les manières de décrire l'expérience de la danse. Iel souhaite développer davantage sa capacité à la conscience corporelle via ses sensations (Cameron 2 - 355).

À ce sujet, Cameron note qu'iel s'appuie sur ses sensations et éprouve du plaisir plus fréquemment en CTQ. Iel déploie d'ailleurs constamment des efforts à appliquer les indications de l'enseignante. Au moment de l'examen pratique, Cameron éprouve beaucoup de fatigue induite par la gestion de la mise en scène. La formation corporelle à l'université, couplée à ses activités dans sa troupe de danse à l'extérieur, engendre de la fatigue physique. Iel éprouve aussi de la fatigue cognitive générée par les travaux universitaires à produire et à remettre la même semaine. À cela s'ajoute le changement de température automnale, ainsi qu'un stress de performance relativement élevé. Au moment des sauts dansés, ces facteurs se traduisent dans les mouvements de Cameron par une diminution de l'efficacité de la stabilisation (Cameron 2 – 395 à 403 et 441 à 443). Cameron sent aussi que ses collègues de classe sont plus stressés lors de l'examen. Iel s'engage alors dans le bien-être collectif en encourageant les autres (et iel même) par une attitude positive, enjouée et bienveillante (Nterrain2-Sab, Cameron 2 – 31 et 33).

En situation pratique, Cameron « adore les sauts » (Cameron 1 – 209) et rappelle qu'il ne « faut pas avoir peur du plancher » (Cameron2 – 275) pour les réaliser avec aisance. Cameron sent parfois même une modification de son schéma corporel lorsqu'iel mobilise l'image des pattes de grenouilles et s'ancre avec des ventouses. Iel « sen[s] vraiment comme si le sol et [iel] étaient un » (Cameron 2 – 275). Dans son questionnaire en ligne, iel rapporte que les indications concernant l'appui sur la respiration et l'utilisation de « chaque partie [du] corps » (Q-Cameron) ont eu des effets significatifs sur sa manière de danser les sauts, notamment en favorisant l'impulsion et la descente. Dans une perspective de transmission à une personne novice en danse, Cameron ajoute des directives supplémentaires : engager le centre, assurer la fluidité du tout, faire attention à soi en respectant les limites personnelles, éprouver du plaisir et chercher à se sentir « comme si [on] volait » (Q-Cameron). Cameron dit préférer les sauts dansés qui impliquent un grand déplacement dans l'espace et une certaine hauteur. Pour réussir les sauts dansés, iel considère que le mouvement doit idéalement maintenir une qualité dynamique de suspension jusqu'à la descente, tout en prenant de l'espace. L'atterrissage est quant à lui absorbé, en équilibre et respecte l'alignement optimal du corps (Q-Cameron).

Cameron soupçonne que sa blessure à l'orteil, qui s'est manifestée à la réception d'un saut dansé lors de sa première année de formation universitaire, est en partie attribuable au pauvre développement de sa

proprioception (Cameron 2 – 285 et 287). Pour iel, sa blessure a représenté une opportunité de s’observer avec plus d’acuité : « après cette entorse-là, j’ai vraiment fait attention à bien tomber là sur mes pieds en gardant une absorption avec le sol » (Cameron 1 – 51). Cameron souligne aussi la richesse des apprentissages engendrés par le processus de réhabilitation. À titre d’exemple, iel a fait un transfert d’apprentissage entre les notions vues en cours de kinésiologie et sa blessure au pied. Ainsi, apprendre et comprendre la structure anatomique et dynamique des pieds l’a pisté pour une pratique plus éclairée en danse et dans sa vie quotidienne (Cameron 1 – 313 à 319). De plus, malgré que son application ne soit pas efficacement intégrée dans tous les mouvements dansés, la compréhension incarnée de l’axe vertical a aussi été révélatrice pour iel en lien avec la sécurité en danse (Cameron 2 – 357).

En somme, Cameron est une personne portée par le plaisir de danser et s’élance avec confiance dans l’espace (VCameron1(5)00 :03 :12, VCameron2(4)00 :14 :28, Cameron 2-275). L’analyse préliminaire des sauts dansés captés par vidéo suggère une haptique d’ouverture à l’espace par la projection anticipatrice du regard et l’aller-vers de la tête et conséquemment, du haut du corps. Aussi, j’ai observé une amélioration du schème moteur homologue et le maintien de l’axe vertical entre les situations de CTQ et d’EP (Nterrain1Sab et Nterrain2Sab) chez iel.

4.1.2 Noah : indépendance d’esprit, précaution

La bienveillance est prépondérante dans le discours de Noah, autant envers iel même qu’envers ses collègues de classe. La danse répond à plusieurs de ses besoins : prendre soin de soi, s’exprimer, apprendre sur soi et donner sens à son existence (Noah 2 – 501 et 509). Iel exprime beaucoup de gratitude en lien avec la possibilité de danser en situation de pandémie mondiale en comparaison à d’autres personnes qui n’ont pas cette opportunité. Entre sa première et sa deuxième année de formation universitaire en danse, Noah a pris une pause d’un an. Celle-ci lui a permis de réfléchir sur son choix de programme et de s’assurer de ses envies profondes quant à cette démarche personnelle vers une connaissance approfondie de soi (Noah 1-23). En effet, Noah compare le fait de danser tous les matins dans le cadre du baccalauréat en danse de l’UQAM à une démarche thérapeutique et spirituelle, équivalent à une résidence dans un « monastère Bouddhiste » (Noah 1 – 387 à 389). Maintenant, la formation universitaire en danse contribue à son bonheur et son épanouissement, puisqu’elle lui permet d’apprendre à prendre soin d’iel (intérieur et extérieur) et encourage une meilleure hygiène de vie (alimentation, sommeil, entraînement). La formation lui procure aussi un espace sécuritaire, physiquement et émotionnellement pour l’expression de soi, pour bouger sans jugement, ni peur, et ce, entouré de personnes bienveillantes. Iel désire profiter

du parcours académique, puisqu'il est limité dans le temps. Noah attribue sa conscience de soi grandissante à la qualité des cours qui composent sa formation en danse. Finalement, iel est bien motivé-e par sa formation universitaire et est fier-ère de son assiduité en classe.

Dans le contexte de CTQ, la musicalité joue un rôle central dans la mémorisation des séquences dansées qui lui sont enseignées en classe technique. Cet-te étudiant-e a de la facilité à demander de l'aide, tout en montrant beaucoup d'autonomie par son engagement dans le processus continu d'apprentissage et d'incorporation. Par exemple, iel observe ses pairs danser, fait appel à sa réflexivité par une analyse quasi constante de sa pratique et teste différentes avenues. Pour Noah, il est important de bien apprendre et comprendre les mouvements dansés pour minimiser les « coups de chance » (Noah 2 – 415 à 421). Iel s'assure de pouvoir répéter et réactiver des compétences au mieux de ses capacités. Iel met aussi en œuvre des bonifications dans son entraînement à l'extérieur des classes, ainsi que des échauffements personnels préparatoires aux classes techniques matinales.

Le caractère continu de ses apprentissages est percevable surtout dans sa relation aux examens. En effet, iel ne considère pas l'examen comme une finalité, mais plutôt comme un aspect, parmi tant d'autres, pouvant indiquer où iel en est rendu dans son parcours. Par conséquent, l'examen pratique est vécu comme une classe technique quotidienne. Puisque tous les exercices sont matière à examen, Noah s'assure de bien répartir son énergie tout au long de la séance.

Dans son questionnaire, Noah répond à des questions concernant sa conception des sauts dansés. Iel trouve que l'analogie selon laquelle les jambes sont des élastiques à relâcher « à partir de la base » (Q-Noah) est efficiente, puisqu'elle a été significativement aidante pour l'amélioration de ses sauts dansés. Pour réussir ce type de mouvement, il lui faut combiner certains éléments clés : la capacité d'endurance musculaire et cardiovasculaire, le plié, une « bonne » propulsion et finalement, le « contrôle des *abs*⁸⁷ pour retomber en contrôle et en douceur » (Q-Noah). Pour transmettre les sauts dansés à une personne novice en danse, Noah lui dirait de chercher à « se ramasser par le bassin en s'aidant avec le plié » (Q-Noah). En ce qui concerne sa relation aux blessures, Noah désire ardemment éviter de se faire « souffrir pour rien » (Noah 1 -337). Iel veut aussi pouvoir danser longtemps dans sa vie (Noah 1 – 337). C'est la raison pour laquelle iel craint de se blesser. L'orientation de son attention vers ses chevilles est l'une des

⁸⁷ Muscles abdominaux

principales adaptations postblessure effectuée par Noah. En effet, iel l'explicite au moment de faire un balayage avant de débiter la séquence des sauts dansés :

J'crois qu'inconsciemment, puisqu'auparavant, j'avais eu une, une blessure à ma cheville, j'essaie de... de sentir si y'a quelque chose de différent, si heu... disons, je remarque que y'a une faiblesse ou quelque chose comme ça. Juste quoique ce soit de différent à l'habitude. J'essaie de, de mettre beaucoup d'attention sur ça. (Noah 2 – 81)

Cette réponse peut expliquer l'analyse préliminaire de ses sauts dansés captés par vidéo (VNoah1(5)00 :09 :27 et VNoah2(4)00 :18 :13) dans lesquels Nicole Harbonnier et moi avons observé une certaine précaution dans l'élancement dans l'espace chez Noah. Nous suspectons que son historique de blessure puisse déclencher une haptique de défense (Godard, 2018). En somme, Noah peut être décrite comme une personne pour qui la formation universitaire en danse contemporaine est un choix mûrement réfléchi qui correspond à une démarche personnelle de soins et de connaissance de soi. Sa relation aux sauts dansés est teintée à la fois d'une ancienne blessure et du plaisir d'affirmer ses valeurs dans sa pratique.

4.1.3 Taylor : danser pour danser, primauté de l'expérience et désinvolture

En contexte d'entretien, Taylor semble connaître assez bien ses habitudes de mouvements, puisqu'iel « décompos[e] les sauts » (Taylor 1-547) souvent dans sa pratique quotidienne de la danse. Dans le but d'améliorer sa manière de sauter, iel analyse continuellement les effets causés par les stratégies qu'iel emprunte. Par exemple, lors de son EP, iel arrive à déceler avec acuité la (non)concordance entre ce qu'iel fait au moment de sauter et les consignes énoncées par l'enseignante (Taylor 2 - 238). Dans sa danse, Taylor se repère avec ses sensations et éprouve du plaisir. Iel danse pour son propre bien-être. Le plaisir vécu en dansant un saut augmente selon son niveau d'appropriation du mouvement. Ainsi, iel dit en profiter pleinement lorsqu'iel n'a plus besoin d'y penser. La danse lui fait du bien lorsqu'iel se permet de faire le vide et de ne pas trop intellectualiser la réalisation du mouvement. Ces aspects lui permettent notamment la suspension de l'autojugement. Chez iel, la réussite des mouvements dansés a un impact émotionnel qui nourrit à son tour sa motivation à danser. À ce sujet, iel éprouve des difficultés motivationnelles qui se sont traduites par un haut taux d'absentéisme en mi-parcours de la session. Selon iel, ses absences répétées ont grandement joué sur la qualité de ses sauts dansés dans les passages en diagonale en EP. Iel juge avoir somme toute réussi son examen. Enfin, sa note lui semble juste, bien qu'iel n'en soit pas satisfait·e.

Dans les réponses transmises par le questionnaire, Taylor conçoit que les sauts dansés peuvent être réussis de manières différentes, selon les critères personnels de tout un chacun. Iel apprécie particulièrement les sauts hauts, amples, légers et gracieux comme les entrelacés, les « barrel turn jumps » et les temps levés en attitude derrière (Q-Taylor). Pour iel, avoir un « bon ballon » (Q-Taylor) dans son saut est très satisfaisant. Taylor utilise ce terme pour évoquer la sensation d'apesanteur sentie dans son torse et la contraction de son plancher pelvien qui sont causés par l'énergie cinétique dans la transition entre la montée et la descente à l'apogée d'un saut (Taylor 2 – 424). Iel compare cette sensation à celle vécue dans des montagnes russes (Taylor 2 – 424), comme si sa tête était en euphorie, mais que son corps était stressé (Taylor 2 – 428). Selon iel, les savoirs essentiels à transmettre quant aux sauts dansés à une personne novice sont les suivants: 1) plier profondément pour plus d'élévation, 2) garder le centre engagé pour assurer une forme cohérente, 3) utiliser cette forme cohérente et plier les jambes à l'atterrissage, 4) amortir pour rendre le saut dansé plus fluide (Q-Taylor). Taylor a bien conscience que l'atterrissage des sauts comporte des risques de blessures et s'en protège principalement grâce à l'anticipation au moment de l'apogée (Taylor 1 - 457). Bien qu'iel indique dans son questionnaire qu'iel se soit blessé-e le tibia droit, Taylor ne mentionne ni sa blessure ni son rapport avec elle dans toute la durée de l'étude.

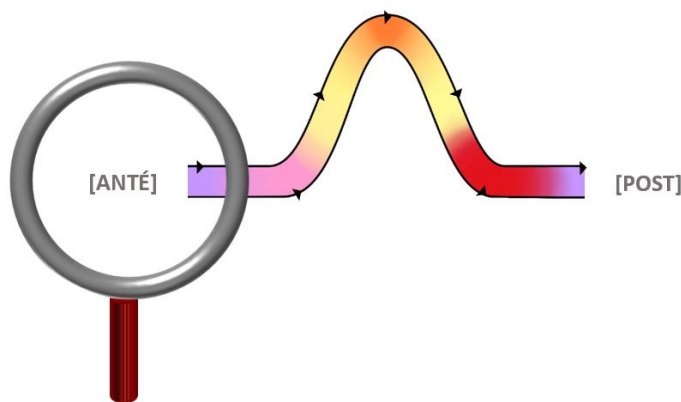
En outre, Taylor semble prioriser la sensation des sauts dansés au-delà de la précision de la forme et de la justesse rythmique imposée. Lors des analyses des captations vidéo, j'observe que ses sauts sont bien suspendus, mais que la forme du corps est souvent floue (Nterrain1Sab et Nterrain2Sab). De plus, sa baisse de motivation caractérisée par son absentéisme a influencé son niveau d'appropriation de la séquence de sauts dansés à l'étude pour l'EP. Cela est d'ailleurs observable par la coordination qui est à certains moments très peu harmonieuse (Nterrain2Sab).

La prochaine section est une mise en commun de tous les facteurs socioécologiques que j'ai jugé être en jeu dans l'expérience vécue de la réalisation sécuritaire des sauts dansés en CTQ et en EP des participant-es. L'organisation chronologique a été préférée pour rendre compte du caractère éenactif de la réalisation du mouvement, ainsi que pour souligner la réalité d'une double chronologie décalée : l'une est liée à la réalisation en temps réel et l'autre est liée à l'anticipation des phases subséquentes (ligne pointillée dans les schémas). À titre de rappel, j'invite les lecteurs et les lectrices à se référer à la légende de schéma de base du saut dansé présentée dans la figure 4.2.

4.2 Se préparer aux sauts dansés

Une importante part des données produites par cette recherche dévoile des étapes préparatoires variées. Les préparations réfèrent à des actions (mentales, matérielles, matérialisées) réalisées par les personnes qui dansent et qui leur permettent une préparation antérieure à la réalisation des sauts dansés tels qu'étudiés lors des observations sur le terrain. Elles soutiennent la réalisation sécuritaire des mouvements autant au niveau fonctionnel que symbolique. Les diverses actions de préparation varient en durées et en nombre de répétitions. Selon la qualité, l'efficacité et la quantité, les préparations peuvent être conceptualisées comme étant additionnables, tels des fils constituant un tissu, un filet de sécurité. Ainsi, plus les préparations sont opérantes, plus la personne semble disposée à réaliser un saut dansé de manière sécuritaire. La figure 4.3 ci-dessous permet au lecteur et à la lectrice de se situer quant au moment où se déroulent les prochaines verbalisations d'expérience.

Figure 4.3 Schéma des sauts dansés : ce qu'il se passe avant la séquence dansée en diagonale



4.2.1 S'approprier la séquence de sauts dansés

a) Évaluer le degré d'affinité avec la séquence dansée

Dès le début de leurs entretiens, les participant-es évoquent l'action d'évaluation du degré d'affinité avec la séquence dansée proposée par l'enseignante. C'est une étape de préparation qu'ils partagent, et ce, peu importe la situation (CTQ et EP). Elle se traduit par l'intensité avec laquelle l'apprenant-e s'identifie à la proposition dansée. Dans cette évaluation, iels prennent en compte leurs capacités dansées actuelles et leurs affinités de mouvement. Iels peuvent ensuite estimer le travail d'appropriation nécessaire pour

réaliser la tâche de manière satisfaisante pour iel même ou pour correspondre aux critères d'évaluation de l'enseignante. L'évaluation du degré d'affinité leur permet d'entamer le travail et d'anticiper les étapes à franchir pour réaliser la séquence. C'est ce dont parle Taylor lorsqu'iel dit : « [La séquence] était quand même relativement compliquée. Il y avait plein de petites *stepettes*, pis moi, j'suis vraiment pas bon·ne là-dedans » (Taylor 2 – PD). Iel poursuit en soulignant ses défis au niveau de son affinité quant aux types de sauts (petit allégre avec plusieurs pas de bourrés), à la vitesse d'exécution, ainsi qu'à la coordination nécessaire à la réalisation de la phrase. En contrepartie, Noah et Cameron évaluent un plus grand degré d'affinité avec la séquence de l'examen : « [ce sont] des sauts et des mouvements qui permettent de nous relâcher. » (Noah 2 – 101), « Cette séquence-là [...] elle est vraiment amusante honnêtement » (Noah 2 – 101), « C'est ma partie préférée, la fin. [...] C'est aussi la partie la plus *challengeante*, j'aime ça » (Cameron 2 – 109 à 111). Notons que cette affinité teinte également l'attitude affective des danseurs·euses en rapport aux défis que représentent les séquences : Taylor semble embêté·e, tandis que Noah et Cameron sont plutôt enthousiasmé·es.

b) Mémoriser

Noah est la seule personne qui a partagé utiliser une stratégie mnémonique pour faciliter la mémorisation de la séquence de sauts dansés à l'étude pour l'examen pratique. En effet, iel dit faire la « liaison entre les mouvements et la musique » (Noah 2 – 217) lorsque l'enseignante démontre la séquence. Ainsi, iel va se « mettre à chanter pour [s]e remémorer les pas. » (Noah 2 – 241) et commente qu'iel a « l'impression que [s]on corps va y aller directement » (Noah 2 – 241).

c) Pratiquer : un processus itératif

Les pratiques itératives de la séquence dansée sont un autre type de préparations effectuées par les personnes interrogées. Elles sont faites en amont et dans le but de remplir une condition particulière en lien avec la préparation. Par exemple, les participant·es pratiquent de manière à progresser, à mémoriser, à acquérir de l'aisance, à apprivoiser les passages complexes, à améliorer l'intégration des mouvements, etc. La qualité et la quantité des pratiques itératives varient d'une personne à l'autre. Il est intéressant de souligner que tous en discutent spontanément, mais seulement lors des entretiens portant sur la situation d'examen. Noah partage : « on a passé deux semaines à faire tous les mêmes exercices, donc j'étais pas mal à l'aise côté mémoire. » (Noah 2 – PD). Iel précise que « rendu·e à l'examen, c'est [...] [là où] je suis naturellement rendu·e dans mon progrès. » (Noah 2 – 319) et renchérit qu'iel : « fait [s]on possible pour

progresser pour [...] être prêt·e à la classe, à l'examen [...] [qu'il] n'y a pas de relâchement qui se fait, qui pourrait être nuisible au processus pendant la session. » (Noah 2 - 349). Chez Noah, les pratiques itératives assidues permettent une progression naturelle et lui confèrent selon iel une aisance « partout dans [s]on corps, autant que dans [s]a tête » (Noah 2 – 349) au moment de la réalisation en examen pratique. En parlant des apprentissages faits dans le cadre de sa préparation à l'examen, Noah évoque d'ailleurs la reproduction d'une sensation juste qui, selon iel, démontre le développement d'une compétence à réaliser un saut dansé de manière sécuritaire (Noah 2 – 421). En effet, iel dit que l'exploration et la répétition permettent de trouver des sensations d'aisance, de compétence et même d'exactitude dans le mouvement. Ces derniers sont confirmés par ses perceptions sensorielles. Pour iel, ce processus « [n']est pas [...] un coup de chance, mais [plutôt] de la recherche qui [l']emmène vers le résultat désiré » (Noah 2 – 419). Le développement de la capacité à se sentir et le fait d'être capable de reproduire les étapes qui permettent l'avènement de telles sensations lui sont donc utiles pour sauter de manière plus sécuritaire. Au terme de son examen, iel évalue son évolution : « au début, c'était difficile, mais le jour de l'examen, j'ai été capable de le faire sans inquiétude de me blesser ou de [ne] pas le réussir. » (Noah 2 – 375). Iel attribue cette évolution à l'efficacité de ses pratiques itératives qui lui ont permis de s'approprier le matériel.

De manière similaire, Cameron témoigne qu'avec les pratiques itératives, iel a moins besoin de penser activement aux consignes (Cameron 2 – 191 et 193). Comme iel a mieux intégré la séquence dansée, cette dernière lui est devenue plus familière : « le jour de l'examen, ça vient plus naturellement. » (Cameron 2 – 193). Pour l'examen pratique, l'expérience de Taylor constitue quant à elle un exemple de pratique itérative inefficace. Sa baisse de motivation a influencé son assiduité en classe. Iel a donc observé les autres étudiant·es pendant une classe quotidienne et a appris la séquence la veille, à la maison, grâce à une vidéo envoyée par une collègue de classe (Taylor 2 – PD). Conséquemment, plusieurs mouvements lui échappent au moment de l'examen (VTaylor2(5)00 :07 :05). Le manque de pratique itérative provoque des « trous » dans sa coordination qui le·a force à « [s']arrange[r] pour que la jambe gauche soit à la bonne place » (Taylor 2 – 142). À ce propos, Taylor souligne que « quand [iel a] pratiqué [iel] n'y a pas pensé » (Taylor 2 – 146). Cela peut concourir à expliquer la différence d'aisance et de précision entre ses réalisations des sauts dansés respectivement en situation de CTQ et en situation d'EP (Nterrain1Sab et Nterrai2Sac).

a) S'échauffer avant la classe et progression des exercices

Curieusement, seulement Noah rapporte qu'il fait un échauffement personnel et spécifique pour ses besoins particuliers au début des classes techniques matinales : « j'arrive tous les matins et j'échauffe des parties les plus importantes pour moi et tout. » (Noah 2 – 341). Bien qu'une seule personne ait évoqué l'échauffement avant la classe de danse, cette pratique n'en est pas moins d'importance capitale en termes de préparation, puisqu'elle promeut une mise en disposition corporelle particulière et répond aux besoins personnels de l'étudiant·e. Le tableau 4.1 ci-dessous présente le déroulement et les différentes étapes des deux situations observées en CTQ et en contexte d'EP.

Tableau 4.1 Organisation structurelle et temporelle des activités (CTQ et EP)

Activités CTQ	Temps alloué (min)	Activité EP	Temps alloué (min)
Arrivée / installation Étirements autonomes ou en sous-groupes rouleaux + balles, balayage corporel, mots d'encouragements entre les étudiant.e.s, écouteurs, mobilisations, activation des abdominaux, drainage lymphatique, élevés, cellulaire, bavardage	NA	Mise en contexte Directives pour l'examen	2
Centre Enroulés, enroulés plus rapides à gauche, chassés (ten-liés), chassés face à face, pliés, pliés 2x2, « shoots », dégagés, rebonds	45	Centre Tous ensemble : pliés + échauffement (tendus, dégagés, torsions) 2x Par petit groupe : fentes, tendus dégagés (swings), rebonds	58
		Transition Prise de notes, bavardage	4
Traversées Triplets, phrase intégrative (tours, équilibre, passage en ATR), pirouettes en diagonale	18	Traversée Pommes	4,75
Sauts Préparation sauts statiques, petit allegro 1 ^{ère} , changement et échappés, grand allegro tenlevés, phrase de grand allegro	25,75	Sauts Petits trains + claps, Ya-papa (triplets sautés rapides, changements orientation, saut déhanchés), Pa-ya-pa-pa	20
Pause oxygène	2,5		
Intégration Phrase chorégraphique	9		

D'autant plus, Noah précise les effets encourus par les étapes d'échauffement spécifiques aux sauts dansés prodigués par l'organisation des exercices en classe. Telle une boucle auto rétroactive exprimant les effets de la progression de la classe de danse sur son contexte corporel, Noah sent l'intensification de l'ancrage dans ses pieds : « on vient de se réchauffer avec d'autres diagonales, d'autres sauts [...] je me sens assez bien dans mes pieds parce que c'est bien ancré » (Noah 1 - 5). Lors de l'examen, iel fait « des petits rebonds sans sauter pour rendre [s]es chevilles louses » (Noah 2 – 37). Cela lui permet d'ailleurs « d'ancrer [s]es pieds dans le sol » (Noah 2 – 39). Cette qualité d'ancrage modifie son attitude tonique, lui procure une sensation de douceur (Noah 2 – 43) et joue aussi sur la stabilisation psychofonctionnelle. En effet,

l'attitude tonique douce que lui procure l'ancrage va désamorcer « [l']effet de surprise » (Noah 2 – 45) du premier pas. Ainsi, les chevilles « ne sont pas rigides quand [iel] donne le premier pas. » (Noah 2 – 47) et cela lui procure un élan (Noah 2 – 51). Ici, Noah fait allusion à la qualité de promptitude et la proactivité que l'on retrouve dans la fonction de l'agir éactif « se positionner » chez Masciotra (2022, p. 262-263).

4.2.2 Anté-début du saut dansé : se disposer, se situer, se positionner

L'anté-début du saut dansé est un découpage chronologique que je fais ici pour désigner le moment juste avant d'entamer la séquence de sauts dansés. Cette dernière, quant à elle, débute plutôt au premier transfert de poids permettant le premier pas chorégraphié. Ce découpage chronologique n'est qu'une excuse pour servir la facilité de lecture du rapport écrit. Rappelons que la conception épistémologique éactive de cette recherche identifie les préparations et le contexte comme parties prenantes de la réalisation de l'action (figure 4.1). Ainsi, en suivant la logique des étapes de préparations, les participant-es ont réalisé plusieurs actions déterminantes pour les sauts dansés dans la période que j'appelle « l'anté-début ».

a) Se disposer

Lors de l'anté-début des séquences de sauts dansés, les trois personnes participantes se disposent en agissant principalement sur l'orientation de l'attention et sur la régulation émotionnelle. Dans la situation d'EP, la régulation psychofonctionnelle et le discours interne motivationnel sont particulièrement présents. Par exemple, Cameron se concentre sur la tâche à accomplir (Cameron 1 – 13) et paradoxalement, limite aussi la place mentale que prennent les impératifs : « j'essaie de ne pas trop me mettre des choses dans la tête, sinon, ça ne va pas marcher » (Cameron 1 – 17). Ce « lâcher prise » sur le plan psychologique est aussi présent chez Taylor : « c'est surtout de [ne] pas réfléchir. Parce que je sais que c'est un saut que je connais. Pis que je vais réussir si j[ne] n'y réfléchis pas. » (Taylor 1 – 67). Iel le jumèle aussi à un discours motivationnel interne qui est orienté vers les capacités pour le soutenir dans la régulation de son stress. Taylor désire ne pas tenir compte de sa performance précédente pour son prochain passage : « J'aurais pu être stressé dans cette situation-là, donc instinctivement, je m'encourage pour [ne] pas stresser » (Taylor 2 – 102). Ainsi, iel se dit : « Let's go Taylor, t'es capable ! » (Taylor 2 – 104). Semblablement, Cameron sent que la qualité de sa respiration est affectée par le stress de l'examen (Cameron 2 – 37). Dans l'attente de son tour pour son passage, iel confie user d'un discours motivationnel interne qui est orienté vers les capacités à accomplir la tâche et se dit : « ah! Je vais être capable » (Cameron 2 – 49).

Parallèlement, iel en fait de même pour motiver ses camarades et tente d'influencer positivement l'énergie du groupe « j'essaie de me mettre comme dans une bonne énergie. [...] d'en parler avec les collègues, t'sais nous donner d'la bonne énergie comme : " Oui! On est capable! " [...] [de] s'encourager dans l'fond. » (Cameron 2 – 31). Toujours chez Cameron, la mise en disposition mentale implique aussi de se préparer à déployer l'énergie suffisante pour sauter. Pour ce faire, iel se « concentre vraiment » (Cameron 2 – 25) sur la musique jouée par le musicien accompagnateur. Iel s'y accorde autant rythmiquement (Cameron 2 – 23 et 27) qu'énergétiquement : « pour partir, pour avoir de l'énergie, j'me mets comme dedans avec la musique » (Cameron 2 – 17). De même, Cameron oriente sa pratique de la danse en situation d'examen en se donnant des consignes et se dit : « profite! [...] DANSE-les ! » (Cameron 2 – 51) tout en se répétant cette phrase : « *dance your heart out* » (Cameron 2 – 55). Cette intentionnalité semble d'ailleurs transparaître dans la qualité de son engagement dans les sauts dansés et dans la générosité de son interprétation (Nterrain2Sab et VCameron2(4)00 :14 :18). Ces discours internes sont donc orientés vers une mise en disposition mentale, une attitude positive qui réitère les capacités à réaliser la tâche. Cela permet d'être dans un état d'esprit qui soutient la gratitude, la qualité dansante et l'amour pour la danse dans les mouvements à réaliser.

b) Se situer : en fonction des consignes

Lors de l'anté-début, les participant-es à la recherche se situent de plusieurs manières. La considération des consignes données par l'enseignante représente une des façons possibles pour se situer en vue de réaliser la séquence de sauts dansés. Cameron se rappelle les « qualités recherchées par [...] l'enseignante » (Cameron 1 – 13). Par exemple, iel se rappelle que l'enseignante a évoqué le fait « d'imaginer [...] un hologramme qui est comme dans l'espace, puis nous on entre comme dans cet espace-là en sautant » (Cameron 1-15). Pour sa part, Noah se rappelle la consigne concernant le fait de « lancer [les] hanches et le bassin un peu vers l'avant » (Noah 2 – 107). Chez Cameron, comme chez Noah, se situer comprend, entre autres, le rappel des consignes concernant les qualités dynamiques et formelles recherchées par l'enseignante.

a. Se situer : en fonction de la musique

La prise en compte du contexte musical dans l'avant-début des séquences de sauts dansés est aussi une étape importante de la fonction de se situer, puisque la pulsation rythmique détermine intrinsèquement le facteur temps des sauts dansés que l'on s'apprête à réaliser. Le contexte musical influence l'annonce

du coup de départ, le temps alloué pour réaliser un saut dansé et soutient leur(s) qualité(s) dynamique(s). En ce qui concerne la préparation au départ de la séquence, Noah partage : « même avant que ce soit mon tour [...] moi j'ai déjà commencé à compter dans ma tête » (Noah 1 – 43 et 45). Ainsi, même si l'enseignante compte les pulsations des phrases rythmiques à voix haute, iel aussi compte « dans sa tête pour vraiment partir sur le premier compte. » (Noah 2 – 69) de la phrase musicale. Ensuite, les comptes « [vont] aller dans [s]on corps » (Noah 2 – 71). Pour démarrer la séquence avec précision temporelle, Taylor fait un petit soubresaut d'empressement qu'iel retient. Iel se ravise en attendant un peu, car iel « allai[t] partir un demi-temps trop tôt » (Taylor 2 – 74 à 78). Dans la classe technique quotidienne, Taylor comme Noah ont des difficultés avec la rapidité du rythme proposé. En saisissant qu'iel n'a pas « le temps avec le tempo de la musique de faire [s]on saut autant [qu'iel le] peu[t] » (Taylor 1 – 283), Taylor comprend qu'iel devra adapter ses sauts en dépliant moins rapidement ses genoux en phase de propulsion (Taylor 1 – 301). Cela aura pour effet de diminuer l'amplitude et la hauteur de ses sauts. De cette manière, Taylor se resitue en fonction de la musique pour pouvoir respecter le rythme qu'elle impose. Semblablement, Noah ne se sent pas assez rapide dans l'ouverture des jambes pour que ses sauts dansés correspondent rythmiquement à la musique (Noah 1 – 193). Pour sa part, lorsqu'iel attend son tour pour démarrer la séquence de saut à l'examen, Cameron s'emballe à l'aide de la musique : « J'me prépare mentalement [...] pour partir, pour avoir l'énergie. Je me mets comme dedans avec la musique. » (Cameron 2 – 15 à 17). Ici, Cameron se situe afin de se disposer de plus en plus positivement. Cette corrélation dynamique intersensorielle lui offrira du soutien dans sa phase d'envol :

B[i]en en fait, ça m'aide énormément la musique pour avoir cette idée de suspension. [...] [L'enseignante] le chante souvent. Donc c'est « ta da ta TAAA, ta da ta TAAA ». Donc c'est d'essayer d'entendre ça dans la musique, ça m'aide beaucoup pour donner cette qualité de suspension du saut. Souvent, bien quand on est dans les airs, c'est là qu'on trouve la suspension puis le... comme la qualité [du mouvement] aussi (Cameron 1 – 127)

Pour iel, la dynamique auditive commune entre la musique et le chant de l'enseignante correspond à la dynamique kinesthésique nécessaire aux sauts.

b. Se situer : en fonction de l'espace

Lors des anté-débuts, les participant-es se situent également en fonction de l'espace. Alors que certain-es se situent en fonction de la configuration du studio et des éléments qui les entourent, d'autres se situent en relation à l'espace et mobilisent leur l'imaginaire pour anticiper leurs déplacements imminents. Pour

Noah et Taylor, se placer adéquatement dans l'espace avant de débiter le premier pas de la séquence paraît comme une étape de préparation importante. Si bien qu'en attendant son tour, Noah se dit qu'iel « doit se mettre en avant un peu » (Noah 2 – 19 et 21) pour manifester son désir de débiter la séquence d'examen. Lors de l'observation en CTQ, Taylor prend conscience des distances entre iel, ses collègues, la périphérie du studio et les objets autour. Il s'agit ici d'un exemple d'identification des risques et d'adaptation stratégique pour prévenir des blessures accidentelles causées par des collisions. À cet égard, Taylor prend conscience qu'iel est « trop proche de la batterie à [s]on gout » (Taylor 1 – 41) et qu'iel est « un peu trop proche aussi de celle avec qui [iel danse] à ce moment-là. » (Taylor 1 – 43). En étant aussi coincé dans son espace de danse et dans l'effervescence du saut complexe à réaliser, Taylor prend connaissance de ses limites spatiales sans préciser s'iel s'y adapte, ni comment iel le fait. Contrairement à la première observation, Taylor cherche de l'aisance dans son positionnement de départ lors de son examen pratique. C'est pourquoi iel s'assure d'être « confortable là ou [iel est] pour débiter » (Taylor 2 – 58). Iel justifie ce confort en ajoutant qu'iel « ne se sent pas gên[é-e] dans l'espace » (Taylor 2 – 64), que le « champ est libre » (Taylor 2 - 68). Lors de la CTQ, Cameron mobilise l'astuce métaphorique proposée par l'enseignante (Nterrain1Sab). Celle-ci consiste à imaginer un hologramme de soi-même dans les airs et dans lequel il faut entrer en sautant (Cameron 1 – 15 et 17). Ce faisant, l'astuce incite à la projection spatiale, ce qui est fortement utile pour réaliser des sauts dansés. Dans ce cas, Cameron se situe à la fois dans l'espace réel et dans un espace virtuel. Dans la situation d'EP, Cameron se situe en procédant à une analyse de l'entièreté de l'espace de danse dans le studio. Iel fait l'usage d'un regard périphérique et anticipe les endroits qu'iel va atteindre en dansant. Cette visualisation du trajet fait en sorte qu'iel anticipe la facilité à « vole[r] dans l'espace » (Cameron 2 – 77). Juste avant son départ, Cameron se sent « prêt·e à attaquer » (Cameron 2 – 67), à « y aller avec du poids [car] c'est [ce] qui va [l']aider à [s]e déplacer. [...] [Iel s]e donne, puis [...] mange l'espace. » (Cameron 2 –105). Cette relation dynamique à l'espace lui permet de se situer et se traduit assez clairement du point de vue de l'observation. Son aisance à s'élancer dans l'espace caractérise en effet l'OAM de Cameron (VCameron1(5)00 :03 :12 et VCameron2(4)00 :14 :18). Cette vive corrélation me porte à croire qu'il y a là un lien à faire chez Cameron entre sa façon de se situer dynamiquement (et se resituer continuellement) dans l'espace et sa réalisation efficace d'un saut dansé.

c) Se positionner

Noah se positionne au moment de l'anté-début de la séquence de sauts dansés en activant consciemment des groupes musculaires; chose pour laquelle iel dit en retirer des bénéfices fonctionnels. Ainsi, comme le

maintien du plancher pelvien lui procure une sensation de légèreté dans les sauts, iel contracte le bas ventre pour s'assurer de son engagement musculaire (Noah 1 – 14 à 21). Ceci active alors une élévation de la poitrine et des épaules que Noah s'empresse de contrer. Iel cherche à s'organiser dans sa tonicité de manière à produire une sensation particulière lorsqu'iel dit vouloir « trouver ce genre de sensation sandwich pour tout ramener vers le centre » (Noah 1 – 27 à 31). Cette compression pourrait expliquer la gêne observable sur le terrain et dans la captation vidéo quant à l'activation du haut du corps pour une projection spatiale efficace (Nterrain1Sab et VNoah1(5)00 :09 :27). Ensuite, iel porte une attention toute particulière à une région anciennement blessée afin de vérifier l'état de cette partie de son corps (Noah 2 – 81). Iel explique en riant : « si je ne sens rien, c'est bon signe pour moi » (Noah 2 - 83). Il est possible d'en comprendre que l'historique de blessure de Noah, malgré sa réhabilitation complète, participe encore à sa manière de se positionner dans son corps au moment des séquences de sauts dansés afin d'assurer sa sécurité émotionnelle (confiance en soi) et physique (pleine conscience et pleine possession de ses moyens).

De plus, au moment de l'anté-début, les trois participant-es de la recherche se questionnent concernant le pied de départ. Deux sur trois s'appuient momentanément sur les collègues de classe. Noah mobilise une imagerie motrice où iel fait semblant d'entamer la séquence et revient sur ses pas dans sa tête pour débiter (Noah 1 – 37, Noah 2 – 28 et 51). Quant à Taylor et Cameron, iels se positionnent rétroactivement, en fonction du premier pas de la séquence qu'ils anticipent mentalement (avance rapide – rembobinage – position - action). Pour eux, la proactivité est déterminée par l'identification du premier pas de la séquence et leur permet de se positionner optimalement pour le départ : « j'ai la jambe droite derrière parce que c'est elle qui va aller chercher le chassé en premier. » (Taylor 2 – 82). Pour Cameron, s'assurer d'avoir la bonne jambe lui permet surtout de « bien préparer [...] *l'impulse* » (Cameron 1 – 21).

Alors que cette partie des résultats rassemblait des étapes faites en amont de l'appel du saut dansé explicité par les participant.es, la prochaine partie présente les étapes de réalisation du saut. Rappelons que selon l'approche énaïve du mouvement dansé, toutes les étapes concourent à sa réalisation effective (figure 4.1). Ces distinctions sont faites de manière chronologique pour répondre à la contrainte de l'écriture.

4.3 Réaliser le saut dansé

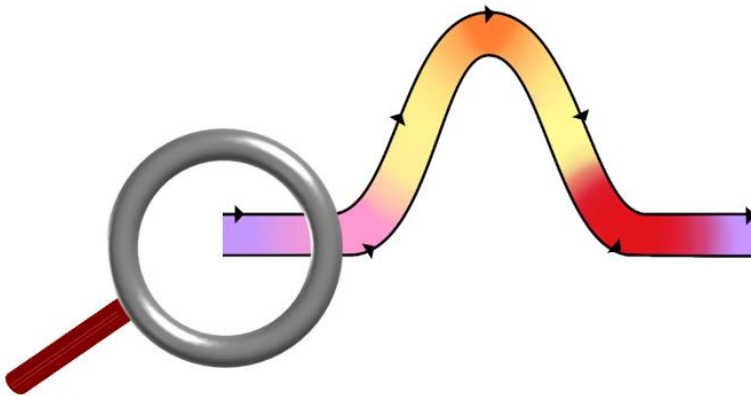
Comme décrit dans la section des repères conceptuels de ce mémoire, les sauts dansés sont intrinsèquement composés de phases sans lesquelles l'action ne pourrait être définie comme telle. Communément, les phases de propulsion, de suspension et de réception forment une *gestalt*⁸⁸, un tout cohérent, et sont reconnues comme constitutives de tous les sauts (Harbonnier, 2019). Du point de vue de l'expérience, le vécu des participant-es relatif à chacune des phases est particulier à chacun. En comparant le point de vue à la troisième personne, qui permet d'observer de l'extérieur et le point de vue à la première personne, qui permet l'accès au vécu expérientiel, je me retrouve à combiner deux chronologies de l'action. Les schématisations de vécu lors desquels l'anticipation est mobilisée (figures 4.12 ; 4.13 ; 4.12 et 4.16) montrent ainsi un phénomène de double chronologie, puisque du point de vue expérientiel, les actions d'anticipation précèdent les actions effectives relatives à des phases du saut dansé. De surcroît, en prenant le point de vue de l'agir éenactif, le saut dansé serait un processus continu qui comprendrait : des liaisons entre le saut dansé et la séquence dans laquelle il est imbriqué, la propulsion, la phase ascendante de la suspension, l'apogée, la phase descendante de la suspension et la réception. Encore une fois, ce découpage chronologique a une visée d'organisation de l'information selon la contrainte de l'écriture.

4.3.1 Enchaîner la propulsion avec ce qu'il y a avant

Lors des entretiens, les participant-es ont explicité le déroulement d'action d'un saut dansé qu'ils jugeaient satisfaisant. Comme ces sauts ont été réalisés en situation réelle de pratique (CTQ et EP), ils étaient aussi reliés à une séquence de mouvements. La figure 4.4 ci-dessous permet au lecteur et à la lectrice de se situer quant au moment où se déroulent les prochaines verbalisations d'expérience.

⁸⁸ Définition gestalt : « La psychologie de la forme, théorie de la Gestalt ou gestaltisme (de l'allemand, Gestaltpsychologie) est une théorie psychologique et philosophique proposée au début du XXe siècle selon laquelle les processus de la perception et de la représentation mentale traitent les phénomènes comme des formes globales plutôt que comme l'addition ou la juxtaposition d'éléments simples. » (« Psychologie de la forme », 2023)

Figure 4.4 Schématisation des sauts dansés : ce qu'il y a avant la propulsion



Les sauts dansés qui ont fait l'objet de l'entretien étaient imbriqués dans une séquence par un pas d'appel (souvent un plié) issu de différents types de mouvements dansés : une marche, une course, un pas de danse spécifié ou un tour réalisé précédemment. En situation de CTQ, la liaison préparatoire à la phase de propulsion se « fait [par] un pas [marché] à droite » (Cameron 1 – 59, VCameron1(5)00 : 03 :12) pour le grand battement en temps levé de Cameron, par un tombé pas de bourrée « qui permet de prendre un pas » (Noah 1 – 31) pour un grand jeté chez Noah (VNoah1(5)00 :09 :27) et par une « petite course » (Taylor 1 – 57) avec un quart de tour (VTaylor1(5)00 :03 :27) pour l'entrelacé chez Taylor. Dans la situation d'examen, Cameron et Noah ont tourné en « sous-sus⁸⁹ » juste avant de faire un petit jeté déhanché (Nterrain2Sab) et Taylor a fait un pas de bourrée à la seconde pour ensuite faire un assemblé en coupé derrière (Nterrain2Sab). Ces pas, qu'ils soient de l'ordre de la marche, l'issue d'un tour ou d'une course ont impliqué un déplacement dans l'espace, un transfert de poids sur la jambe d'appui ou encore qu'un certain alignement vertical pour maintenir la majorité du poids au-dessus des appuis (Cameron 2 – 91, Taylor 2 -172 à 178). Au moment de réaliser son saut, Cameron se base à titre comparatif, sur d'autres moments d'itération empirique dans lesquels l'aspect sécuritaire de l'axe vertical n'était pas effectif (Cameron 2 – 163). Ces expériences passées comptent en quelque sorte comme des contrexemples et l'informent sur une réalisation saine du mouvement lors de la séance observée dans cette étude. Pour Cameron, les liaisons doivent être réalisées avec aisance : « il faut [tourner], pis [...] [partir] tout de suite à faire ces sauts-là [...] On dirait que ça sort naturellement » (Cameron 2 – 111 et 113). Puisque les liaisons

⁸⁹ Élevé en 5^{ième} position lors duquel les membres inférieurs et les appuis sont resserrés le plus possible vers la ligne médiane du corps. L'appellation « sous-sus » ou l'argot « sousou » découleraient de « dessous-dessus » qui désigne le positionnement des pieds (M. Martin, notes de cours, automne 2013).

sont caractérisées de « naturelles » ou « logiques », il est possible d'inférer que cet·te étudiant·e a adéquatement intégré les coordinations nécessaires de ces liaisons préparatoires aux diverses propulsions.

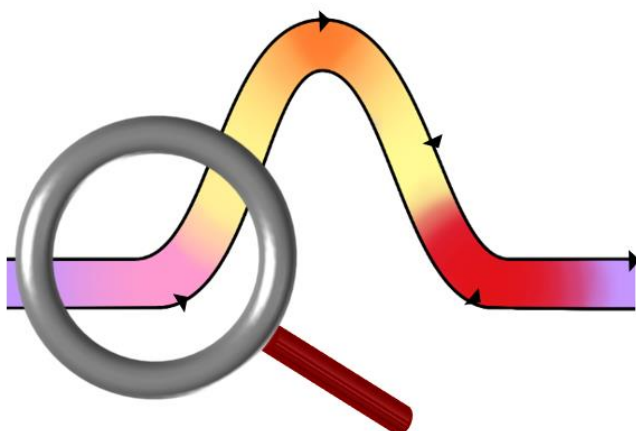
a) (Se) réaliser un enchaînement efficace

Le moment le plus significatif de l'examen de Taylor advient dans la liaison entre la séquence et la phase de propulsion, et ce, malgré la présence de plusieurs facteurs potentiellement pathogènes. En effet, sa préparation a été relativement négligée, iel n'a pas bien performé au premier passage de cette diagonale et iel s'est souvent senti·e inapte à coordonner des pas de bourrés au petit jeté à la seconde. À ce sujet, Taylor précise : « c[e n'est] pas le genre de mouvement qui fonctionne bien avec mon corps. » (Taylor 2 – 114). Pendant cette portion de la séquence, iel se sent habituellement coincé·e (Taylor 2 – 162), comme s'iel « trébuchait dans [s]es propres pieds » (Taylor 2 – 164). Contre toute attente, iel réalise les pas de bourrés instinctivement et se rend aisément jusqu'à la propulsion : « je n'ai pas besoin de faire d'effort conscient de déplacer ma jambe. On dirait que mon corps sait déjà que c'est [...] la suite de mouvement logique » (Taylor 2 – 200). Iel vient donc de réussir à franchir une étape importante et se dit : « ah yes! J'ai réussi! » (Taylor 2 – 284). Iel se permet alors d'être calme, de ne rien faire et de profiter du moment (Taylor 2 – 374). Dans ce moment précieux, iel se rend compte qu'il n'y a rien d'important, et c'est ce qui lui importe le plus (Taylor 2- 376). En outre, ce moment précieux engendré par la liaison entre la séquence dansée et le saut lui indique qu'iel est capable de surmonter les défis et que son corps sait quelle est la suite logique des mouvements (Taylor 2 – 284).

4.3.2 Se propulser

La suite chronologique des étapes énaclives du saut dansé est la propulsion. La figure 4.5 ci-dessous permet au lecteur et à la lectrice de se situer quant au moment où se déroulent les prochaines verbalisations d'expérience.

Figure 4.5 Schématisation des sauts dansés : la propulsion



La propulsion des sauts dansés observés et explicités dans cette étude passe en premier lieu par l'action de plier (Noah 1 - 41, Cameron 2 - 93, Taylor 1 – 73, Taylor 2 - 172). Selon les vécus récoltés, le plié semble remplir une fonction dynamique importante dans la propulsion. En effet, le poids du corps accélère vers le sol. Noah en parle comme une liberté articulaire qui promeut l'ancrage (Noah 2 - 53), tandis que Taylor dit qu'il va « dans son plié [...] en laissant tomber son bassin » (Taylor 2 - 172 à 178). Ces deux personnes rapportent donc une dynamique descendante qui intensifie le contact de l'appui du corps au sol. De plus, Noah et Taylor sont concerné-es par la profondeur de leur plié : « j'ai l'impression de [ne] pas plier assez, donc c'est quelque chose que j'essaie d'amplifier » (Noah 1 – 41). Iel compare l'effet du plié à celui d'un « ressort » (Noah 2 – 59) lorsqu'il sent qu'il a un « élan » (Noah 2 - 51). À son tour, Taylor précise qu'il ajuste la profondeur de son plié selon le type de saut à réaliser et le tempo musical (Taylor 1 – 73 et 283). Pour y arriver, iel anticipe quelle sera la jambe de propulsion (Taylor 1 – 85) ainsi que la juste profondeur du plié pour ne pas « *fucker* [s]a patente [coordination] » (Taylor 1 - 87). À ce sujet, iel assure savoir quand ne pas aller plus profondément dans le plié, puisqu'il sent une résistance dans son pied qui indique la limite (Taylor 1 – 93 et 95). Iel compare ce phénomène à un trampoline : « quand tu sautes sur un trampoline [...] [il] s'enfonce de plus en plus et au bout d'un moment, il y a comme un endroit où [le] trampoline est totalement immobile, mais renforcé » (Taylor 1 – 113 et 115). Ici, les deux personnes rapportent des expériences subjectives très limpides de la tension élastique des muscles responsables de l'extension du genou, de l'extension de la hanche et de la flexion plantaire de la cheville en phase

excentrique. La limite dont parle Taylor avec l'analogie du trampoline exprime la sensation provoquée par le phénomène de la courbe tension-longueur⁹⁰.

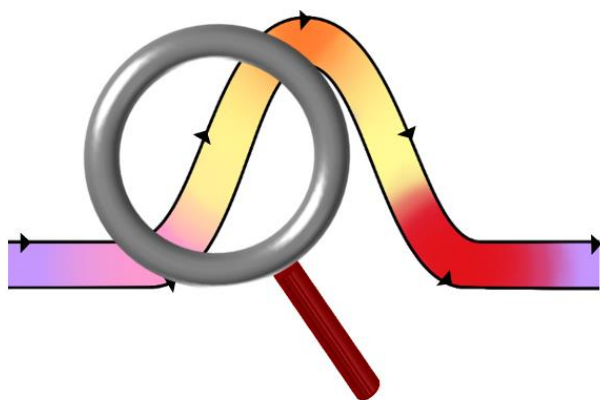
Pour propulser, les trois participant-es évoquent la nécessité d'une intensification de l'engagement musculaire. Pour sa part, Noah, engage son centre pour se rassembler. Iel fait décoller ses pieds et sent qu'iel s'élève par le plancher pelvien (Noah 1 – 63 et 77). Dans son deuxième entretien, iel décrit sa jambe comme étant « soutenue » et non « lousse » (Noah 2 – 259). Similairement, Cameron dit employer « la force nécessaire pour réellement sauter [...] [en] engage[ant] le tout [...] pour pouvoir monter [...] [et] rester en haut » (Cameron 1 – 29, 31, 39 et 55 à 59). Au moment de son examen, iel « serre consciemment son centre » et cela « l[e-a] tient et l'aide à faire le mouvement » (Cameron 2 – 137 à 148). Finalement, Taylor se propulse en « dépli[ant] sa jambe et en pouss[ant] [...] jusqu'à ce que le pied ne touche plus à terre » (Taylor 1 – 125 à 147). Lors de son examen, iel engage toute sa jambe; du bout du pied à sa cuisse pour pousser dans le sol et se faire décoller (Taylor 2 - 186).

4.3.3 Soutenir la phase ascendante de la suspension

Dans le vécu d'action, la propulsion semble se poursuivre quand le corps quitte l'appui au sol. En effet, d'autres membres du corps sont tout autant responsables de la propulsion. Ces mouvements propulseurs sont communs à la phase de propulsion et à la suspension ascendante. La figure 4.6 ci-dessous permet au lecteur et à la lectrice de se situer quant au moment où se déroulent les prochaines verbalisations d'expérience.

⁹⁰ Relation entre l'intensité de l'étirement et la tension d'un muscle strié. Plus un muscle strié est en position d'étirement, plus il génère de la tension, jusqu'à la rupture du tissu musculaire (D. Marchand, notes de cours, automne 2018)

Figure 4.6 Schématisation des sauts dansés : la suspension ascendante



Si certains sauts requièrent une forme corporelle précise à l'apogée, c'est lors de la propulsion qu'elle est initialement anticipée et lors de la suspension ascendante qu'elle est construite (Cameron 2 - 177, Noah 1 - 57, Noah 2 - 248, Taylor 1 - 157 et 159). C'est le cas du grand battement de la jambe nécessaire à l'entrelacé de Taylor. Iel doit en effet la faire passer de derrière à devant son bassin et la lancer simultanément à l'extension de la jambe d'appui (Taylor 1 - 125 et 127). D'ailleurs, cette simultanéité n'est pas que formelle, puisqu'il y a souvent production et utilisation de *momentum* dans ces différentes parties du corps (Cameron 1 - 59 à 99, Noah 2 - 172 à 180 et 464). À la fonction de *momentum* peut s'ajouter la fonction de propulsion par synergie (Cameron 1 - 29, 31, 55 à 99 et 169). En prenant toujours l'exemple de l'entrelacé de Taylor, le passage de la jambe entre l'arrière et l'avant se fait avec une flexion du genou, et un phrasé dynamique balancé que Taylor accélère vers le haut pour créer du *momentum* et l'utiliser pour augmenter l'élan vers les airs (Taylor 1 - 125 à 147). À ce sujet, iel dit avoir « l'impression que c'est presque aussi important que de plier » (Taylor 1 - 145). La synergie des sous-actions encourage aussi l'« aller vers », donc une dynamique de déplacement. Dans le cas discuté ci-haut, il s'agit d'un déplacement vertical du corps dans l'espace. Noah, quant à iel, lance sa jambe en avant pour augmenter son déplacement horizontal lors de son examen (Noah 2 - 117 et 119). Celui-ci est également supporté par son « désir de [...] se déplacer avec tout le corps qui est prêt à passer à l'action avec l'élan [qu'iel] se donne » (Noah 2 - 464). Plus particulièrement, concernant la projection spatiale au moment de la propulsion pour « aller vers », Cameron mobilise deux stratégies différentes. La première concerne la projection spatiale des bras, des omoplates et du dos pour faire « lever le haut du corps » (Cameron 1 - 169). Cette utilisation de la chaîne scapulaire est également une façon efficace d'augmenter la hauteur du

saut, puisqu'elle élève le centre de masse⁹¹ et influence la trajectoire parabolique⁹². La seconde concerne l'imagerie motrice (conceptualisée comme un hologramme) proposée par l'enseignante. Lorsque Cameron la mobilise, iel se fixe un point imaginaire à atteindre dans l'espace (Cameron 1 – 67) qui incite le déplacement dans l'espace. En somme, la simultanéité de plusieurs actions soutient la synergie nécessaire aux sauts dansés, tout en favorisant « l'aller vers » dans le moment qui lie la propulsion à l'apogée.

Au moment de l'ascension, Noah anticipe déjà son atterrissage, puisqu'iel a une grande crainte de se blesser. Iel mentionne user d'une qualité tonique la plus juste possible, afin d'atterrir en douceur. Iel se prépare ainsi à « ne pas trop tomber sur des pieds durs avec des genoux dépliés » (Noah 1 – 81). Dans cet extrait, la mention des genoux dépliés à l'atterrissage réfère à la répartition de la charge de réception endossée par la liberté de flexion des genoux.

Dans leurs phases d'ascension, Taylor et Cameron explicitent tous·tes les deux divers défis d'accès à leurs sensations. Elles se traduiraient par une incapacité momentanée ou soutenue à sentir certaines parties du corps. Taylor partage qu'iel oublie son bras : « c'est bizarre à dire, mais j'oublie qu'il est là » (Taylor 1 – 161 et 201). De son côté, Cameron concède que la tâche la plus ardue pour iel concerne la connaissance experte et précise de son corps (Cameron 1 – 105). Quand iel tente de savoir si ses épaules et ses hanches sont bien placées dans l'ascension de son saut dansé, iel signale :

C'est dur, t'sais! Si on ne regarde pas, si on [...] n'a pas le retour des commentaires, eh, c'est dur de savoir! Il faut vraiment avoir une conscience du corps immense pour vraiment bien connaître [...] son corps pour le savoir. [...] Des fois même moi si c'est minime, mais ma hanche est comme... [Elle] est mal placée ou [...] elle peut tourner sans que je le sache. Donc ça c'est comme à travailler (Cameron 1 – 103 et 107)

Cameron indique ici que sans des « béquilles » tantôt visuelles, tantôt le regard extérieur rétroactif de l'enseignante, tantôt une rétroaction donnée par l'appui au sol, il lui est difficile d'user de ses sensations pour se situer et se positionner dans sa pratique éclairée du saut dansé. Iel partage ne pas être en mesure de sentir l'alignement et l'orientation entre la ceinture scapulaire et la ceinture pelvienne. Les sauts dansés sont des mouvements très complexes à réaliser. La rapidité et la dimension balistique inhérentes du saut

⁹¹ Chez l'humain, il est un point de référence situé à la position moyenne de la masse du corps. Le centre de masse est imaginaire et se déplace selon l'agencement des segments du corps dans l'espace (D. Marchand, notes de cours, automne 2018)

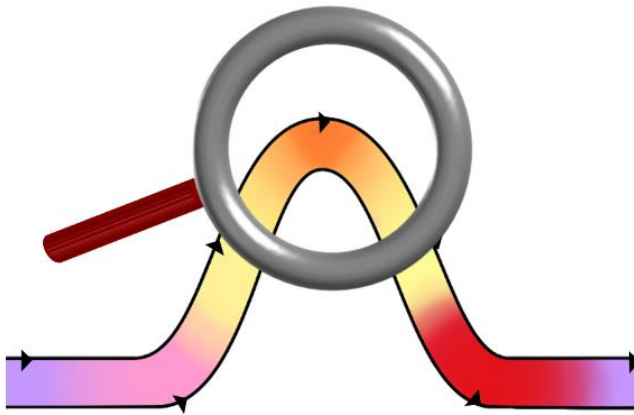
⁹² En physique, mouvement effectué par le centre de masse (ou un projectile) lorsqu'il est soumis à une force initiale et à l'accélération gravitaire (D. Marchand, notes de cours, automne 2018)

rendent effectivement la rétroaction sensorielle pratiquement impossible (Harbonnier, communication personnelle, 2023). De plus, la phase d'ascension entre la propulsion et l'apogée peut nécessiter la mise en avant-plan d'actions jugées plus importantes que la construction de la forme, telle que l'anticipation de la réception, comme c'est le cas pour Noah dans le saut dansé en CTQ.

4.3.4 L'apogée

En poursuivant ce que je viens de présenter, l'apogée requiert souvent la complétion d'une forme particulière de la part des personnes qui dansent le saut. La figure 4.7 ci-dessous permet au lecteur et à la lectrice de se situer quant au moment où se déroulent les prochaines verbalisations d'expérience.

Figure 4.7 Schématisation des sauts dansés : l'apogée



Cameron métaphorise son expérience en utilisant l'image de la congélation d'iel même dans l'hologramme (1 – 7 et 113). Taylor (1 – 441) en parle comme un moment d'immobilité complète. Pour sa part, Noah (1 – 187 et 193) se questionne sur la justesse de l'amplitude entre ses jambes dans son grand jeté. Dans le but de synchroniser le moment de l'apogée avec la musique, Noah (2 – 197 et 229) associe les mouvements de la séquence dansée à des repères musicaux tels que des comptes ou des variations mélodiques pour s'orienter dans la temporalité. À ce sujet, iel reconsidère son ratio amplitude/vitesse afin que « l'extrémité du mouvement » (Noah 1 – 185), ici considérée comme la complétion de la forme recherchée, corresponde au rythme proposé. Toujours chez Noah, l'apogée est aussi vécu comme un moment où iel peut savourer le fruit de ses efforts : « rendu dans le saut, quand j'ai eu le temps de penser à tout avant, j'essaie vraiment d'être dans le moment présent, sans trop penser pendant » (Noah 1 – 113).

a) Vécus lors de l'apogée

L'apogée est sans aucun doute la phase du saut dansé où les descriptions de vécus sont les plus riches et nombreuses dans le corpus des données des entretiens. C'est un moment où les sensations kinesthésiques sont importantes et principalement liées à la sensation de suspension. Elles surviendraient particulièrement pendant le changement ascendant-descendant dans le déplacement vertical et se manifesteraient sensoriellement de manières très intenses. Ces sensations déclenchent également des émotions fortes. Par exemple, Taylor compare cette sensation « euphori[que] » (Taylor 2 – 476 et 482) à celle vécue lors de « la première chute dans une montagne russe » (Taylor 2 - 444). Les participant·es ont l'impression de « défier la gravité » (Taylor 1 – 213) ou de « lutter contre » l'accélération gravitaire (Cameron 1 – 200 et 203) ou encore de sentir une suspension spatiale, alors qu'iel est « dans l'hologramme » (Cameron 1 - 131).

Pour d'autres, la perception du déplacement linéaire est également présente. Chez Noah, la perception de « vection » (Berthoz, 1997) de son corps dans l'espace est caractérisée par le fait de voir qu'iel se rapproche du coin du studio (Noah 1 - 103). Cameron et Noah sentent également la friction du vent dans les cheveux (Cameron 1 – 133) et le visage (Noah 1 – 29). Dans cette phase du saut dansé, l'engagement tonique global de Cameron est soutenu et cela donne l'impression que le temps est ralenti (Cameron 1 – 39).

b) Actions déployées lors de l'apogée

Au niveau visuel, tous·tes les participant·es font l'usage d'un « regard au loin » (Cameron 2 – 277) dirigé dans la direction du déplacement (Noah 1 93 et 105, Noah 2 – 455, Cameron 2 - 277). Iels voient d'ailleurs les autres personnes avec qui iels dansent. La vision périphérique de soi et du studio est d'ailleurs particulière en apogée (Cameron 2 – 231, Noah 1 – 233, Taylor 2 – 195 et 197). Tous·tes s'affairent à être réceptif·ve·s à ce qu'iels voient. Cela leur permet de remarquer, entre autres, les fenêtres et l'intensité de l'ensoleillement (Cameron 2 – 247, Taylor 1 - 463 et 269, Taylor 2 – 195 et 197) ou encore de voir sa propre jambe (Noah 1 – 233). En termes d'effets fonctionnels, Cameron soutient que le regard au loin lui donne l'impression d'un meilleur déplacement horizontal (Cameron 2 – 277), alors que Noah lève le regard dans l'espoir de se soulever davantage (Noah 2 – 455).

Les trois participant·es ont aussi explicités des actions s'apparentant à l'apnée en situation de classe de danse quotidienne. Par exemple, Noah sent qu'iel ne respire pas (Noah 1 – 117). Cameron raconte qu'iel « garde [s]on inspire [...] pour comme [l]'aider à rester dans la suspension » (Cameron 1 – 113). Finalement, Taylor (1 – 163 à 185 et 307 à 320) fait une inspiration rapide et vive en se lançant dans les airs. Iel retient sa respiration et sent que ses poumons prennent de la place en dilatant sa poitrine au niveau du sternum, ses clavicules et ses épaules. Son apnée l'aiderait à aller chercher le ballon⁹³ du saut et augmenterait l'amplitude. Taylor parle d'ailleurs de prendre plus d'espace grâce à cette stratégie respiratoire : « j'aurais plus que j'étaie mon corps à l'espace » (Taylor 2 – 346).

Dans l'apogée de son saut dansé en classe technique quotidienne, Noah a de la difficulté à accéder aux sensations de certaines parties de son corps. C'est le cas, notamment pour ses orteils. Noah l'explique ainsi :

Je porte attention à mon pied, mes orteils dans l'fond. [...] Pour voir si... disons la prof elle veut qu'y soient pointés. Est-ce que [...] j'le fait ? Est-ce que comme... Il y a un laisser aller dans l'pied ? J'essaie de sentir que (rires) que j'vais [...] où est-ce qu'il faut aller. (Noah 1 – 213 à 217)

À travers un rire gêné, iel confie « ne pas [être] certain·e de sentir ses orteils jusqu'à maintenant » (Noah 1 – 219). À d'autres moments, la proprioception ne semble pas être suffisante pour inclure tous les membres du corps dans le champ attentionnel. Par exemple, l'incapacité momentanée de voir la jambe arrière semble complètement entraver sa sensation. Noah se demande alors « de quoi à l'air la jambe arrière » (Noah 1 – 225) puisqu'iel ne « la voi[t] pas, donc [iel] l'oublie » (Noah 1 – 229).

c) Se réaliser dans l'apogée

Somme toute, l'apogée est décrit comme une étape précieuse lors de laquelle les participant·es se réalisent (comme danseur·euse, comme humain·e). En effet, plusieurs ont l'impression d'une dilatation temporelle et spatiale en plus d'être propices à de grandes satisfactions. Cameron décrit son apogée en CTQ comme « une miniiii fraction de [...] seconde [où iel est] dans les airs [et où tout est] au ralenti »

⁹³ L'argot « ballon » d'un saut en danse réfère généralement à la dynamique du rebondissante du mouvement (Réseau d'enseignement de la, 2023). Dans certains cas, l'expression pourrait également qualifier la qualité de la suspension à l'apogée. D'un point de vue extérieur, il est possible de voir un moment d'apesanteur et une qualité expansive dans le corps de la personne qui danse.

(Cameron 1 – 133). Lors de l’entretien, iel indique que l’apogée est son moment favori. Pour iel, arriver à l’apogée est signe qu’iel est capable de transformer la force de « *l’impulse* » (Cameron 1 – 187) en qualité dynamique de suspension, surtout lorsqu’iel a l’impression de « reste[r] dans les airs plus longtemps » (Cameron 1 – 187). Dans ce moment d’évocation, j’interprète le changement tonique de sa musculature et le changement mélodique de sa voix comme des signes de grande aisance et de profond investissement dans ce moment délicieux (Cameron 1 – 133). Plus tard, Cameron partage se sentir « libre » et « plus grand·e » (Cameron 1 – 209). C’est à croire que l’activation d’une tension globale en « en extension, en allongement dans tout [s]on corps » (Cameron 1 – 149 à 157) couplée à la sensation de suspension modifie son schéma corporel. Au niveau identitaire, Cameron se sent « plus fidèl·e à [iel-même] » (Cameron 1 – 210 à 215). Iel « danse avec [s]on cœur » (Cameron 1 – 221), se laisse aller et s’abandonne au saut (Cameron 1 – 221). C’est à ce moment même où iel se dit qu’iel « dans[e] pour de VRAI » (Cameron 1 – 227) et en est très reconnaissant·e (Cameron 1 – 221). Lors de la réalisation de l’apogée de son saut dansé, Cameron se réalise également comme danseur·euse (Cameron 1- 227).

Taylor parle plutôt de son moment précieux en apogée comme un moment de « calme » (Taylor 1 – 443), où « il ne se passe rien » (Taylor 2 – 268) et où il n’y a « rien à faire; juste rester immobile » (Taylor 2 – 356). Taylor sent qu’iel est en « arrêt dans l’espace » (Taylor 1 – 209). Ce type d’évènement semble advenir surtout lorsque ses sauts sont réussis, ce qui pour iel implique l’atteinte d’une certaine hauteur : « j’veais plus haut [...] et [il y] a un meilleur ballon qui va me faire flotter plus longtemps dans les airs » (Taylor 1 – 229). Dans le cas qui nous concerne, l’apogée était moins haut qu’espéré, puisque le tempo de la musique est rapide et cela déçoit Taylor (Taylor 1 - 227). Iel ajoute avoir « trop soif de sauter pour enfermer ça dans des pulsations » (Taylor 1 - 503). Ce moment reste tout de même son favori, puisqu’il est propice à prendre une pause : « comme si la petite microseconde s’étirait à l’infini » (Taylor 1 – 455). L’apogée pour Taylor est donc non seulement un moment de suspension au niveau dynamique, temporel et spatial, mais aussi au niveau mental :

c’est sure que l’important, c’est de penser à ma réception après, pour amortir pis ne pas me blesser [...] Mais on dirait que je me dis [...] que je peux y penser un petit peu après. [C’est] comme de la procrastination (Taylor 1 - 457 à 461).

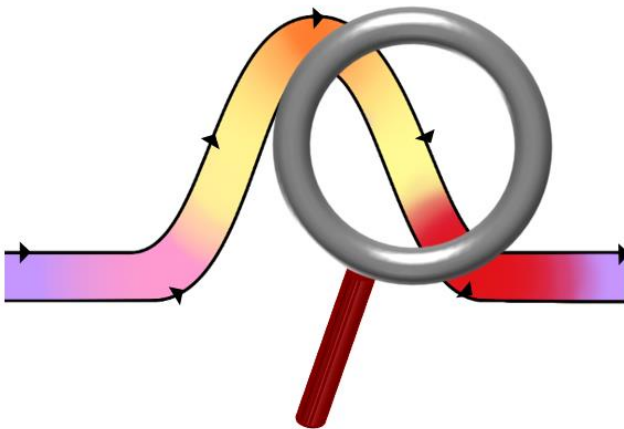
Dans cet exemple, Taylor « divise » son attention et priorise paradoxalement certaines tâches. D’une part, iel prend conscience des risques liés à la réception et prévient les potentielles blessures par le biais de sa proactivité, alors qu’iel est en phase d’apogée. D’autre part, iel met volontairement les actions liées à la

prévention de blessures en veillesse, pour porter la plus grande portion de son attention à l'expérience vécue dans le moment présent. À ce moment, Taylor se sent iel-même (Taylor 1 – 499). Iel aime « danser pour danser » (Taylor 1 – 479) parce que « ça fait du bien » (Taylor 1 – 481), et non pas simplement parce qu'iel est engagé-e dans une démarche sérieuse de formation menant potentiellement à une carrière en danse (Taylor 1 – 481). En réalisant ainsi l'apogée de son saut, Taylor se réalise également comme humain-e.

4.3.5 Compléter la suspension en phase descendante

La deuxième portion de la suspension du saut se manifeste entre l'apogée et la réception. Il s'agit du moment dans la suspension où le centre de masse trace la portion descendante de la courbe dans la trajectoire parabolique. Lors de ce moment, les expériences vécues recueillies lors des entretiens sont de l'ordre de l'anticipation. En parallèle, la personne qui saute modifie la forme construite dans l'apogée pour préparer la réception par les membres inférieurs. La figure 4.8 ci-dessous permet au lecteur et à la lectrice de se situer quant au moment où se déroulent les prochaines verbalisations d'expérience.

Figure 4.8 Schématisation des sauts dansés : la suspension descendante



Ainsi, après avoir vécu l'apogée, Taylor se prépare mentalement à atterrir (Taylor 1 – 232). Au même moment, sa jambe droite commence à descendre (Taylor 1 – 232). Chez ce·tte participant·e, l'anticipation physique se précise au cours de la suspension descendante : sa jambe droite passe d'une position parallèle à la ligne d'horizon à une position perpendiculaire au plancher (Taylor 1 – 347). Pour que sa « jambe tout entière soit prête à amortir le saut » (Taylor 1 – 347), Taylor fait une extension des orteils en maintenant la flexion plantaire dans sa cheville (Taylor 1 – 347). Cette anticipation, qui se manifeste par des

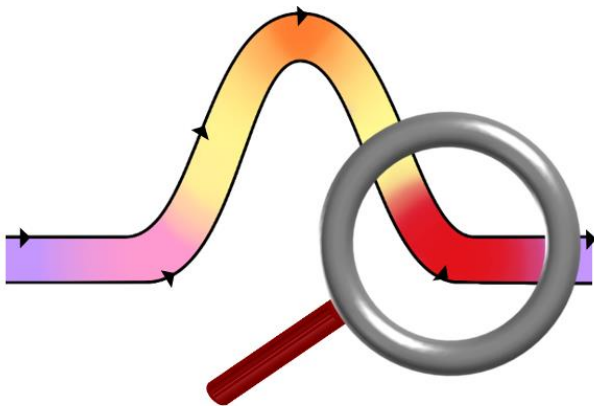
changements de position dans le bas du corps, jouerait également sur le *timing* de sa coordination lors de la réception, puisqu'elle lui permet de « prendre le sol au bon moment » (Taylor 1 – 347).

Pour se préparer au contact entre le corps et le sol, Noah et Cameron effectuent des modulations toniques. Noah augmente la tonicité de son plancher pelvien et de son haut du corps pour ne « pas être trop lourd[e] d'en haut pour le bas [de son] corps » (Noah 2 – 269). Cherchant à s'alléger, iel adopte une tonicité antigravitaire en projetant le haut du corps (pôle orienteur) dans le sens contraire de l'accélération pour la contrer, en quelque sorte, la trajectoire descendante de son centre de masse. Pour sa part, Cameron « relâche [l']espèce d'étirement » en allongement qu'iel avait mis en place lors de l'apogée dans le moment où iel descend vers le sol (Cameron 1 – 149 à 157).

4.3.6 Soigner la réception du saut dansé

La réception est la phase du saut dansé qui correspond au moment où la trajectoire parabolique prend fin. Ce dernier se manifeste principalement par la reprise de contact avec le sol. Dans cette phase, plusieurs tâches particulièrement complexes y sont réalisées. Culturellement, plusieurs mises en garde quant à la prévention des blessures sont transmises autant par les enseignant-es, que par la littérature sur le saut dansé et que par les danseurs-euses plus expérimentés. Cela explique pourquoi les participant-es ont tous-tes une préoccupation à soigner leur atterrissage. Ces préoccupations sont d'ordre préventif et les moyens pour y remédier sont autant fonctionnels que symboliques. La figure 4.9 ci-dessous permet au lecteur et à la lectrice de se situer quant au moment où se déroulent les prochaines verbalisations d'expérience.

Figure 4.9 Schématisation des sauts dansés : la réception



a) Prévention / anticipation fonctionnelle

Pour sa part, Cameron avait déjà détecté que le plancher du studio où se déroule le cours est plus dur en comparaison à celui occupé à la session précédente. Iel éprouve d'ailleurs plus de difficulté à « ressentir [la] qualité spongieuse » (Cameron 1 - 163) dans ses atterrissages. Pour contrer cela, iel adapte sa stratégie d'amortissement. De ce fait, Cameron utilise « plus les articulations » (Cameron 1 – 163) du bas de son corps pour rendre cette qualité de mouvement. En revanche, cette stratégie adaptative n'est pas sans conséquence : iel en ressent des répercussions dans ses tibias et le devant de ses jambes. À ce propos, iel se questionne sur la qualité de son adaptation : « je ne sais pas si je tombe mal ou si c'est peut-être le plancher qui est trop dur, en tout cas [...] je vois les répercussions dans mon corps » (Cameron 1 – 183). Ici, il est possible d'inférer que malgré l'adaptation de la stratégie d'atterrissage pour contrer la moins grande résilience du plancher, il y a encore des ajustements à faire pour optimiser la prévention des douleurs liées à l'absorption des sauts. Bien que Cameron admette ne pas connaître ni la cause exacte de son inconfort ni comment y remédier, iel se situe tout de même dans une dynamique d'essais adaptatifs visant la prévention de blessure.

b) Identifier les risques de blessures et s'adapter pour les prévenir

À plusieurs reprises, au cours du processus de production des données, chacun-e des participant-es a soulevé des mises en garde au regard des risques de blessures. C'est pourquoi il semblerait crucial de bien soigner ses actions. Pour y arriver, rappelons que Taylor anticipe les risques de blessures à la réception, alors qu'iel est tout juste arrivé à l'apogée de son entrelacé. Pour iel, le risque est évident et nécessite d'y porter attention activement : « c'est sûr que l'important, c'est de penser à ma réception après, pour amortir [et pour ne] pas me blesser. » (Taylor 1 – 457). Au contraire, l'expérience est complètement différente lorsqu'il s'agit de réceptionner le jeté. En effet, Taylor change du tout au tout sa stratégie, puisque les risques sont moins importants. Leur anticipation n'est ainsi pas nécessaire : « j'ai réfléchi pas à mon atterrissage... Parce que... ça aussi, c'est comme logique pour moi, c'est un petit saut. [...] [je n']ai pas besoin de faire une tempête dans un verre d'eau pour cet atterrissage-là. » (Taylor 2 – 220). L'intensité de l'anticipation serait alors corrélée à l'intensité estimée des risques de blessure.

c) Dimension fonctionnelle du mouvement

a. S'aligner

La gestion des risques de blessures liés à la phase de réception du saut dansé est également régie par d'autres facteurs. C'est le cas du maintien d'un alignement sain au niveau du membre inférieur. Cette stratégie mise en place pour la prévention des blessures en phase de réception est commune à toutes les personnes participant à la recherche. Dans la réalisation de cette phase, Cameron s'assure de « rester sur ses pieds », d'aligner adéquatement sa jambe de réception en faisant concorder la rotation externe de son fémur dans sa hanche avec la direction 1) vers laquelle pointe la flexion de son genou et 2) de ses orteils (Cameron 2 – 261). Dans cet exemple-ci, Cameron évoque l'importance de l'alignement dans la protection physique contre les blessures dues à un mésusage (ou mouvement fautif). Similairement, Taylor avance son genou dans la même direction dans laquelle pointe son pied une fois que ce dernier est placé au sol (Taylor 1 – 377). De son côté, Noah utilise l'activation de l'en-dehors (la rotation externe de la hanche) pour « rester dans [sa] ligne de pied pour éviter des blessures au genou » (Noah 1 – 269). Noah juge qu'iel a un bon alignement (Noah 1 – 275) et « d'avoir soigné [s]on atterrissage » (Noah 1 – 303) lorsqu'il y a absence d'inconfort ou de douleur (Noah 1 – 275 et 303) au moment de réaliser sa réception. Iel compare son vécu avec des itérations antérieures iel soutient que « souvent, quand [iel] est mal aligné-e, [iel] sen[t] un peu plus comme une faiblesse. » (Noah 1 – 277). L'absence de sensation désagréable se traduit donc comme un signe de pratique sécuritaire. Cela est précieux pour iel car il lui importe de faire « durer le bien-être » (Noah 1 – 309) en dansant. Noah procède de la même manière pour la réception de son saut dansé en EP. Iel compare les sensations perçues à la réception avec certains autres moments dans la session :

il y a eu ces questionnements-là à d'autres moments, pendant la session, ou est-ce que : « ah j'ai senti quelque chose de bizarre, j pense que je n'étais pas assez heu... positionnée comme il fallait. » [...] Pis là je le refais [en examen], et je pense à ça. Là : « ok, là ça va. » [...] [J]e n'ai pas eu de sensations qui me préoccupent, disons. (Noah 2 – 407 et 409)

Cette comparaison entre des sensations passées et présentes justifie ainsi, selon iel, la justesse de l'alignement de son pied en phase de réception. Chez les trois participant-es, le respect d'un l'alignement corporel saint est donc une stratégie opératoire dans la prévention des blessures en phase de réception lors d'un saut réalisé en contexte réel de pratique.

b. Répartir la charge d'absorption

Selon les besoins du saut, certain-es participant-es procèdent par la répartition de la charge d'absorption pour faciliter la réception du saut dansé. À la réception de son entrelacé, Taylor utilise, de manière coordonnée, chaque segment et articulation du bas de son corps (Taylor 1 – 373). Pour y arriver, iel force vers et contre le sol (Taylor 1 – 385, 413 et 426). Cela contribue à réduire l'impact accumulé à la descente (Taylor 1 – 387). Ainsi, lorsque la propagation de l'impact se rend au tronc, il n'y a « pratiquement plus rien à absorber » (Taylor 1 – 373). Iel déploie donc de la force en s'assurant que la majorité de l'impact soit pris en charge par son quadriceps et, en moindre partie, par les muscles du bas de la jambe (Taylor 1 – 377 et 379). Dans ce cas-ci, le pied sert plutôt à stabiliser son appui au sol. Taylor sent son pied s'y étaler, alors que les orteils et métatarses gagnent de l'espace latéral entre elles (Taylor 1 - 408). Dans le cas du petit jeté, iel garde simplement cette jambe raide pour « arrêter le mouvement à l'atterrissage » (Taylor 2 – 240 à 244). Puisqu'iel avait de la difficulté à bien le réaliser lors de sa pratique personnelle (Taylor 2 – 220), iel focalise plutôt son attention sur la jambe libre. Cette dernière doit former un coupé derrière en synchronie avec la musique et la réception du saut (Taylor 2 – 222). À son tour, Cameron convoque une notion incarnée liée à la synchronicité et à la synergie des actions d'absorptions à déployer : « si je [ne] fais pas en même temps dans toutes mes articulations, il va avoir une paire d'articulations qui va avoir plus de poids, donc là, je risque peut-être de me blesser. » (Cameron 1 – 167). Conséquemment, iel atterrit en veillant à ce que « tout se fasse en même temps, [pour que] le poids [soit] réparti un peu partout » (Cameron 1 – 167).

c. Analyser l'absorption

En concordance avec les réponses obtenues lors de l'administration du questionnaire en ligne, Noah et Taylor se fient à l'intensité du bruit produit par leur impact au sol comme l'indice déterminant la réussite de leur(s) réception(s). Selon iels, l'absence de son correspondrait à une réception bien amortie et diminuerait le risque de blessure. Noah le stipule lorsqu'iel dit : « quand je ne fais pas trop de bruit, ça veut dire que j'ai atterri en douceur [...] donc, j'évite peut-être un peu plus une blessure » (Noah 1 - 129 et 131). À son tour, Taylor juge qu'iel arrive bien à amortir son saut pour ne pas faire de bruit (Taylor 1 – 421).

Cameron, de son côté, procède par analyse kinesthésique et proprioceptive et non par analyse auditive comme ses collègues. Ses sensations procurent des autorétroactions si pertinentes qu'elles nourrissent

l'analyse en temps réel et peuvent motiver des ajustements en cours d'action. En évoquant un moment de pratique pour l'examen, Cameron explique comment en sondant son mal de genou, iel a pu déduire un mauvais placement et se réajuster par l'ancrage (Cameron 2 – 325).

d) Donner du sens au mouvement

La qualité dynamique du mouvement d'absorption est également un autre moyen déployé par les participant·es pour soigner leur(s) atterrissage(s). Afin d'éviter la raideur dans la flexion des articulations, Noah et Taylor s'assurent d'atterrir en douceur (Noah 1 – 81, Taylor 1 - 417). À son tour, Cameron préconise plutôt la métaphore « spongieuse » proposée par l'enseignante (Cameron 1 – 51). Iel « ess[ai] vraiment » de produire cette qualité de mouvement « en descendant et en absorbant le sol » (Cameron 1 – 51). Par la suite, iel « laisse aller [son] poids dans [son] bassin pour reprendre ses forces » (Cameron 1 - 149 à 157), ce qui sera utile pour la liaison avec le prochain saut de la séquence dansée.

Pour la portion de l'étude portant sur la pratique en classe technique quotidienne, Noah (1-5) explicite un saut dansé avec lequel iel a habituellement de la difficulté : le grand jeté. Pour réaliser la réception de ce saut dansé, iel fait « comme une patte de chat » (Noah 1 – 137). Le « coussin du pied gauche » (Noah 1 – 238) s'installe sur le plancher, le masse et le caresse tranquillement (Noah 1 – 139), alors que le dépôt complet du pied au sol se fait par le talon (Noah 1 – 253). Noah contrôle ce mouvement en évitant de se relâcher (Noah 1 – 257) et maintien aussi « un centre actif [...] pour essayer d'enlever du poids [de sur] le bas du corps » (Noah 1 – 259 et 261).

a. Se réaliser en effectuant la réception

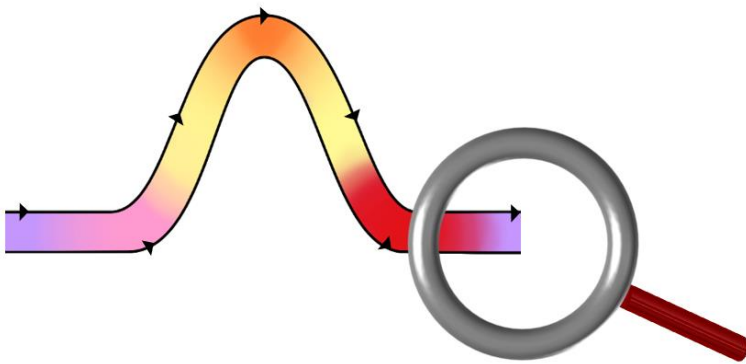
Pour Noah, cette étape de réalisation du mouvement est particulièrement précieuse. En effet, Noah sent une grande satisfaction lorsqu'iel réussit à soigner son mouvement, et ce, sans douleur (Noah 1 – 301 et 305). Cette réussite s'accompagne aussi d'un sentiment de fierté et d'amour pour sa pratique des sauts dansés (Noah 1 – 395 à 409). Ainsi satisfait·e à l'égard de ses capacités corporelles, iel partage un message structurant très touchant : « même si, j'ai un corps qui a l'air plus lourd disons, j'ai quand même cette facilité à aller vers la douceur et le contrôle de de mon corps, dans le fond » (Noah 1 – 291). Pour cette participant·e, soigner son atterrissage « sans se faire souffrir pour rien » (Noah 1 – 337) le·a reconforte également dans ses valeurs. En effet, Noah priorise sa longévité en danse au-delà de la virtuosité, du « tape à l'œil » (Noah 1 – 317). Iel s'affirme par l'écoute de soi et par le respect de ses limites corporelles. La

réussite de cette réception lui indique en quelque sorte qu'iel s'améliore en danse selon ses critères personnels en plus de lui indiquer qu'iel est sur la bonne voie pour prendre soin d'iel même physiquement et mentalement. En référant à la reprise de la formation, iel affirme : « ça confirme pourquoi je suis là » (Noah 1 – 355 et 409). Finalement, le vécu en action de ce moment précieux confirme sa démarche de reprise de ses études en danse. Noah se réalise comme étudiant·e et danseur·euse qui a repris les cours (et sa pratique) à la suite d'une pause d'un an, alors qu'iel réalise la réception soignée d'un saut. Qui plus est, le fait de réussir sa réception le·a reconforte dans sa capacité à agir en concordance avec son image corporelle.

4.3.7 Enchaîner la réception avec ce qui suit

Cette prochaine section porte sur la deuxième liaison entre le saut dansé et la séquence de mouvement. Les données produites en entretien d'explicitation montrent un lien avéré entre la phase d'atterrissage et le(s) pas subséquent(s). Par conséquent, les participants-es se doivent de considérer le saut dansé comme une partie d'un ensemble logique, une séquence dont tous les éléments doivent être coordonnés harmonieusement. La figure 4.10 ci-dessous permet au lecteur et à la lectrice de se situer quant au moment où se déroulent les prochaines verbalisations d'expérience.

Figure 4.10 Schématisation des sauts dansés : ce qu'il y a après la réception



Selon les sauts choisis par les participant·es, deux cas de figure se dégagent. Dans le premier cas de figure, le saut explicité est lié au prochain et nécessite d'enchaîner la réception et une autre propulsion. En la comparant à une phrase grammaticale, ce type de liaison s'apparenterait à la virgule. Dans ce cas, la liaison est vraisemblablement vécue comme un passage entre deux idées. C'est ce à quoi font référence Noah et Cameron lorsqu'iels explicitent la réception comme un cycle harmonieux qui se répète (Noah 1 – 139), « le

même mouvement : droite, gauche, droite, gauche » (Cameron 1 – 133). Plus particulièrement chez Cameron, la liaison se fait par le biais de son changement de tonicité. Iel stoppe son appui spatial, laisse aller le poids dans son bassin vers le sol de manière spongieuse et l'utilise comme vecteur de force pour se repropulser et réaliser le prochain saut (Cameron 1 - 149 à 157). Iel s'assure ainsi de bien enchaîner le saut suivant (Cameron 1 – 53). Pendant l'examen pratique, Cameron profite de la liaison entre les sauts pour préciser l'importance de maintenir une distance sécuritaire avec les autres. Bien que la séquence de l'examen soit dansée en solo, Cameron évoque la stratégie d'adaptation qu'iel utilise lorsqu'iel doit gérer le partage d'espace à plusieurs. Iel s'assure de rester réceptif·ve à ce qui se passe autour en procédant par une écoute auditive et une attention visuelle. Cela lui permet d'identifier s'il y a quelqu'un proche de lui et s'il y a un risque de collision. Iel est ainsi prêt·e à s'adapter, le cas échéant, par la modification de ses mouvements. Iel prendrait alors en considération le volume d'espace disponible, en relation avec ses collègues de classe (Cameron 2 – 255). À son tour, Taylor explicite cette liaison comme un ensemble de sous-actions motrices à effectuer tout juste après avoir réceptionné son saut : « une fois que j'ai terminé de pousser contre le sol, j'allonge un peu ma jambe, ce qui va permettre à la jambe gauche d'aller prendre de l'espace et commencer le prochain mouvement. » (Taylor 1 – 143). La suite logique influence également la réception. C'est ce à quoi fait référence Taylor lorsqu'iel s'assure de réduire l'impact par le bas du corps afin de maintenir l'axe vertical à la réception. Cette stratégie facilite chez iel l'enchaînement du prochain mouvement (Taylor 1 – 375).

Dans le deuxième cas de figure, la liaison avec le prochain pas influence la forme ou l'orientation du corps dans l'espace à même la phase de réception. C'est un moment charnière qui demande de fusionner la réception du saut dansé avec le prochain mouvement dansé. Dans ce cas-ci, cette liaison pourrait être représentée métaphoriquement par l'attachement calligraphique de deux lettres (lettres cursives). Par exemple, le petit jeté à la seconde est lié au temps-levé derrière dans la séquence de saut à l'examen. Le changement d'orientation du corps dans l'espace demande aux participant·es de faire un quart de tour entre l'apogée et la réception du petit jeté (Noah 2 – 379 à 387). De plus, la jambe de travail et la jambe d'appui gardent respectivement leur rôle pour les deux sauts, ce qui constitue le défi de la liaison dans cette séquence (Taylor 2 - 276). Taylor précise : « c'est là que c'est important de [ne] pas s'arrêter, parce qu'[il] faut garder la même jambe qui est en coupé, pour aller faire un[e] arabesque » (Taylor 2 - 276). Malgré sa connaissance de la mise en garde, Taylor fait une liaison peu harmonieuse en faisant un petit arrêt, ce qui met en pause la liaison entre les deux mouvements. Pour Noah aussi, le défi réside dans le maintien du *momentum* nécessaire à cette liaison dans le genou de la jambe d'appui et de re propulsion

(Noah 2 – 433). Cependant, son vécu de référence est plus positif au regard des exigences de la séquence dansée et du maintien d'un état de sécurité physique. En effet, dans le but de prévenir la douleur ou une blessure, Noah mobilise ses connaissances théoriques de prévention de blessure pour cibler ce passage risqué. Selon son analyse, le changement de position est rapide et complexe, puisque la séquence implique de changer d'orientation en sautant, le tout rapidement et sur la même jambe (Noah 2 - 369). Au moment de sauter, iel se dit qu' » il faut faire attention, sinon [il y a un] risque se de blesser ou de se faire un inconfort. » (Noah 2 – 357). Afin de prévenir une éventuelle blessure, iel a fait preuve de précaution en activant sa minutie dans la réalisation du passage complexe. Pour exprimer en quoi iel sait que sa liaison entre la réception du saut et la séquence dansés est réussie, Noah évoque d'autres itérations moins sécuritaires :

des fois quand t'es pas sûr, tu vas dire : « ok c'est bizarre », ou « j'le sens pas comme j'pense que ça devrait être... » ou heu... : « j'perds l'équilibre... » ou que... Parce que c'est déjà arrivé. Comme des fois j'me sens pas comme totalement forte dans le mouvement, dans le, dans mon corps, donc j'perds l'équilibre, donc j'dois me rattraper en posant mon pied par terre avant de le lancer (Noah 2 – 437).

Dans cet exemple, Noah se sert encore une fois de la différenciation sensorielle comme tremplin pour engendrer une joute déductive. En ce qui concerne le saut dansé réellement réalisé en examen pratique, l'absence de sensations préoccupante valide la condition de sécurité dans la seconde liaison. En effet, cela lui indique qu'iel est « dans la bonne direction » (Noah 2 – 411), qu'iel apprend et comprend comment se positionner de manière à préserver son intégrité physique (Noah 2 – 415).

a) Se réaliser en effectuant l'enchaînement entre la réception et la propulsion du prochain saut

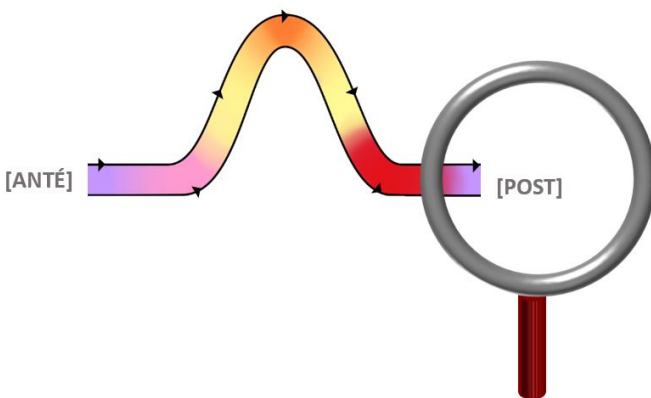
Malgré ses difficultés d'appropriation de la séquence à l'examen, Noah sent de la fluidité dans la coordination d'un saut à l'autre. Cette fluidité se manifeste par un sentiment de justesse à la fois dans sa présence, et à la fois dans une sensation d'engagement corporel adapté (Noah 2 - 435) qu'iel décrit comme un mélange entre la force et la stabilité (Noah 2 – 437). À ce moment, Noah interprète la sensation comme plus agréable, ce qui confirme son amélioration dans sa compétence à sauter : « j'pense que le fait que dans mes jambes, j'me sens fort-e, [...] pour moi, c'est relié au fait que [...] je fais confiance à mes acquis » (Noah 2 – 477). Dans ce cas-ci, la sensation de « force » peut référer à la capacité de déployer avec efficience la force musculaire de la jambe de réception dans la liaison avec le prochain mouvement. Cela est signe d'un positionnement optimal, ainsi qu'une organisation tonique adéquate pour la tâche à

accomplir. La stabilité est un élément motivant pour Noah, car elle génère une confiance en soi (Noah 2 – 471 et 475). Noah sent également une cohérence entre son état interne et la tâche à accomplir. Cela concourt à augmenter sa confiance dans la réalisation de la liaison, à enclencher son plaisir par le mouvement, et le-a rempli de gratitude (Noah 2 – 449 et 499). Le sentiment libérateur et nourrissant de son mouvement, ainsi que le plaisir éprouvé, prime sur la note de l'examen (Noah 2 – 467). Son sentiment de justesse physique lui donne confiance en son progrès et en sa capacité à danser de manière sécuritaire. Cette expérience dans le mouvement le-a conforte dans son besoin profond de bouger et l'importance qu'iel lui accorde (Noah 2 – 485). Noah se rappelle alors de profiter autant que faire se peut de son parcours académique, puisque ce dernier prendra fin un jour (Noah 2 – 499). Pour finir, ce moment précieux de liaison harmonieuse dans son saut dansé lui fait croire en sa capacité à gérer le stress de l'examen (Noah 2 – 471 et 477). Ainsi, en réalisant harmonieusement l'enchaînement de la réception avec la propulsion du saut suivant, Noah se réalise comme étudiant-e et artiste en danse, puisqu'iel développe son agir connaisseur.

4.3.8 Réfléchir sur sa pratique par la rétroaction

Juste après leur réalisation de saut dansé, les participant-es font parfois une analyse autorétroactive. Cette pratique peut également concourir à une pratique sécuritaire, car elle implique de mobiliser la capacité à s'informer sur leur vécu et d'anticiper les éléments à maintenir (ou non) entre les itérations. La figure 4.11 ci-dessous permet au lecteur et à la lectrice de se situer quant au moment où se déroulent les prochaines verbalisations d'expérience.

Figure 4.11 Schématisation des sauts dansés : ce qui se passe après la séquence dansée en diagonale



À titre d'exemple, Noah fait état de la vitesse de son rythme cardiaque pour déterminer la qualité de sa respiration juste après avoir complété sa séquence de sauts dansés (Noah 1 – 151 à 163). Taylor rapporte plutôt un sentiment de « faim inassouvie » (Taylor 1 - 5) et se dit : « j'aurais pu mieux [...] le réussir » (Taylor 1 - 5). Dans un moment similaire, Cameron sent l'adrénaline qui descend, iel relâche la tension et expire. Iel analyse sa performance et se dit : « ah! Ça a bien été, ok. » (Cameron 2 - 385). Cette boucle d'autorétroaction est un élément clé dans l'apprentissage autonome des participants.

a) Se réaliser en intégrant/incorporant une notion nouvelle dans son saut dansé

Cameron mobilise des notions incarnées et théoriques liées aux mouvements fonctionnels pour s'assurer de réaliser des mouvements sécuritaires. C'est le cas de l'engagement tonique garant du maintien de l'axe vertical dans un moment de saut dansé : « c'est le centre qui [...] gard[e] comme [...] sur cette ligne de [...] gravité, ce centre stable » (Cameron 2 – 355). Ici, le « centre stable » réfère à l'engagement tonique optimal et continu des ceintures pelvienne et abdominale. L'enjeu est d'utiliser cette tonicité à bon escient pour que le haut de son corps soit maintenu sur l'axe vertical. Au moment de l'entretien, iel détermine l'intégration de la notion du centre dans son saut comme étant l'aspect le plus significatif de son EP (Cameron 2 – 345 et 355). Iel en est particulièrement fier·ère, puisque la séquence représentait un grand défi (Cameron 2 – 381). De plus, iel sentait beaucoup de fatigue et une perte de stabilité causée par le stress de performance (Cameron 2 – 441 et 443). Iel a donc le sentiment du devoir accompli « [qui] vient de l'avoir réussi [...] je ressens comme un : "OH OUI! Ça, c'est bien fait! " » (Cameron 2 – 371). Cameron est ravi·e, en plus d'être en mesure de s'autovalider. En second plan, iel est aussi content·e de répondre aux attentes de la formation (Cameron 2 – 369). Pour finir, réussir à mobiliser la notion de l'engagement du centre à bon escient dans son saut dansé lui permet de se réaliser en confirmant qu'iel progresse dans ses apprentissages d'étudiant·e et qu'iel devient un·e bon·ne danseur·euse (Cameron 2 – 381).

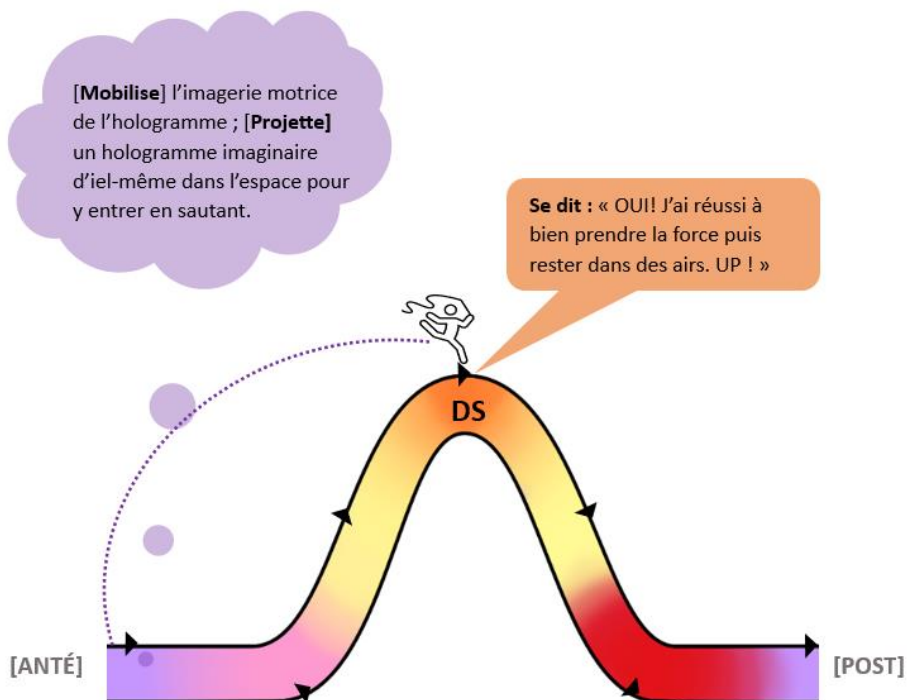
4.4 Recontextualisation du vécu d'action des sauts dansés de l'étude et comparaison entre les situations CTQ et EP

Dans les sections 4.2 et 4.3 précédentes, j'ai procédé à une décontextualisation des verbalisations des participant·es par leur mise en commun chronologique (Tesch, 1990, dans Paillé et Mucchielli, 2016). Cela m'a permis de mieux les saisir et de trouver des récurrences (Paillé et Mucchielli, 2016). De manière à respecter la perspective énaïve et la méthodologie technopsychophénoménologique de ma démarche, il m'apparaît maintenant nécessaire de fournir une synthèse qui recontextualise le vécu d'action procédural (au besoin, se référer aux fiches de l'annexe P) et de présenter, à titre comparatif, ces résultats

en fonction des situations (CTQ et EP) par lesquelles ils ont émergé. Je m'appuie sur des schématisations que j'ai élaborées (annexe P) dans le but de faire un compte rendu visuel du déroulement de l'action. Ces schémas se saisissent à l'aide de la légende présentée à la figure 4.2, dont une reproduction partielle est disponible ci-dessous. Commençons ce travail récapitulatif en observant de plus près le saut dansé en CTQ de Cameron, schématisé à la figure 4.12.

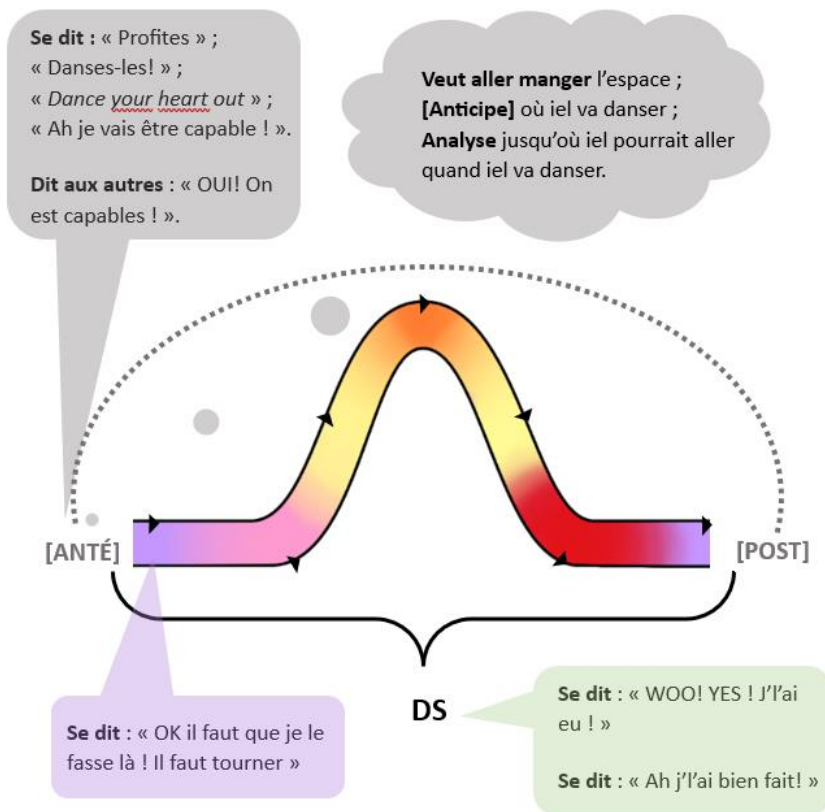
	LÉGENDE
[ANTÉ]	Ce qui se passe avant la séquence dansée en diagonale
	Liaison avec ce qu'il y a avant (immobilité, réception, tour, etc.)
	Propulsion
	Suspension ascendante
	Apogée
	Suspension descendante
	Réception
	Liaison avec ce qu'il y a après (propulsion, tour, arrêt, etc.)
[POST]	Ce qui se passe après la séquence dansée en diagonale
Phylactère bulle	Ce que (se) dit la personne qui saute
Phylactère nuage	Ce qu'anticipe la personne qui saute
Ligne courbe pointillée	Lie le moment lors duquel la personne anticipe au moment anticipé
Accolade	Lorsque le sens est encrypté dans un ensemble de phases du saut dansé
DS	Phase du saut dansé lors duquel le sens est encrypté dans l'action
X	Lorsque l'anticipation est interrompue

Figure 4.12 Schématisation du saut dansé de Cameron en CTQ



Juste avant de débiter son saut dansé en situation de classe technique quotidienne, Noah regarde ses collègues pour s'assurer de préparer la bonne jambe de départ. Iel se remémore les qualités recherchées par l'enseignante et mobilise l'imagerie motrice de l'hologramme. Iel gère sa vie mentale en élaguant les impératifs superflus, prépare bien l'impulsion en engageant son centre pour se propulser. Cameron débute en donnant un pas lors duquel iel prend la force, engage tout son corps. La jambe de travail fait un balancement qui fait naître la force du mouvement. Au niveau de la coordination, Cameron semble ici envoyer en « sous-traitance » certaines actions motrices. Afin de gérer sa vie mentale plus facilement, iel rapporte que ce sont les jambes et les muscles qui s'engagent pour faire le grand jeté vers l'avant, alors qu'iel projette une image d'iel même dans les airs vers le haut et l'avant. Cameron place ses bras, tout en essayant de garder l'ouverture dans le haut de son corps. Cela contribue à faire lever le haut du corps dans l'espace. Le haut de son corps s'étend et s'allonge. Cameron rapporte également que tout bouge et tout se fait en même temps, dans une synergie qui lui permet d'arriver à l'hologramme. Elle porte attention à la musique et le chant de l'enseignante, puisque la dynamique musicale correspond à la dynamique du mouvement. Iel monte et arrivée dans l'hologramme, iel dit être dans les airs : comme en image congelée. Iel se sent en tension générale : en élongation et en allongement. À ce moment, Cameron lutte contre la gravité et force pour rester en haut plus longtemps. Iel sent un ralentissement du temps lors duquel iel sent la friction du vent dans ses cheveux. Cameron se donne une rétroaction positive par un discours interne. Dans l'apogée, Cameron se sent libre et a du plaisir : iel est une version plus authentique d'iel même, danse avec son cœur, se laisse aller, se donne au saut dansé et profite du moment. Lors de la suspension descendante, Cameron relâche la tension qu'iel avait dans les airs pour revenir au sol. Iel descend et laisse aller son poids dans son bassin. Lors de la réception, iel mobilise une qualité dynamique spongieuse pour absorber le sol. Iel porte une attention particulière à synchroniser l'absorption dans les articulations du membre inférieur, pour répartir la charge. Afin de lier la réception avec ce qui suit, iel reprend ses forces, fait un pas et lance sa jambe. Examinons maintenant son saut dansé en situation d'EP.

Figure 4.13 Schématisation du saut dansé de Cameron en EP

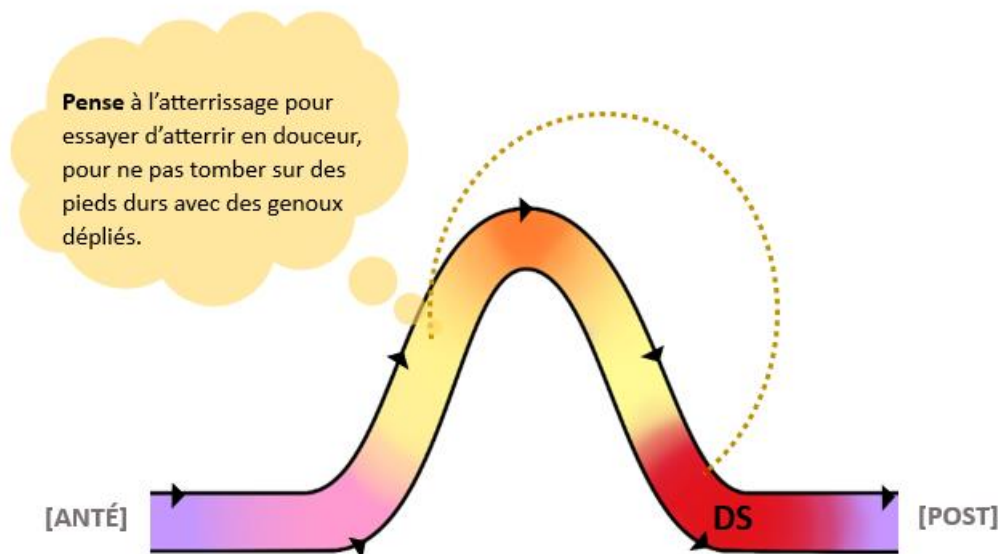


Lors de la réalisation de son saut dansé en examen pratique, Cameron porte une grande attention à l'espace avant même d'entamer la séquence de saut dansé. En effet, iel anticipe le trajet à faire, tout en ayant l'intention d'aller manger l'espace. Lorsqu'iel attend son tour, iel se prépare mentalement. Pour ce faire, iel se concentre sur ce que propose l'accompagnateur musical. Cela lui donne de l'énergie positive. Comme iel sent sa respiration agitée et son ancrage un peu plus précaire qu'à l'habitude à cause du stress, iel encourage ses collègues verbalement et s'encourage iel même aussi. Iel veut en profiter, veut DANSER et donc, iel gère sa vie mentale en élaguant les impératifs non nécessaires. Afin de débiter la séquence de sauts dansés, iel se place dans l'espace, inspire et débute la diagonale. Iel « sous-traite » le maintien du rythme à ses pieds. Cameron se déplace de tout son corps, de façon synergique. Le mouvement qui précède la propulsion est un tour lors duquel Cameron sent qu'iel transitionne avec aisance. Iel serre consciemment son centre et maintient son poids au-dessus de son bassin pour rester équilibré·e en rapport à la gravité. Iel se sent tenu·e par l'engagement intense de son centre. Les bras accompagnent de manière synergique la propulsion. Lors de son saut, iel regarde au loin, comme pour pouvoir manger plus d'espace. Cameron utilise un regard périphérique et voit ses collègues, les fenêtres et l'extérieur. Iel

remarque alors l'ensoleillement. Iel reste attentif·ve et réceptif·ve à ce qu'iel voit. Pour réussir sa réception, Cameron engage la rotation externe, mais ne pense pas beaucoup aux pieds. Iel sent qu'iel fait un avec le sol : iel plie ses jambes, reste enraciné·e avec le poids sur ses pieds, se sert de chaque partie de son pied pour rester engagé·e et en équilibre. Ainsi, iel se sent stable et mange l'espace. Pour Cameron, la réussite dans ce saut dansé est liée à la rétroaction proprioceptive qui lui confirme avoir bien fait la séquence de saut. Iel sent qu'iel est un·e bon·ne danseur·euse, un·e bon·ne étudiant·e, qu'iel fait un avec le sol, qu'iel répond aux exigences de l'examen et aussi aux siennes. Iel est ravi·e par sa capacité à mobiliser ces connaissances théoriques et pratiques de l'engagement du centre en situation de stress et de fatigue.

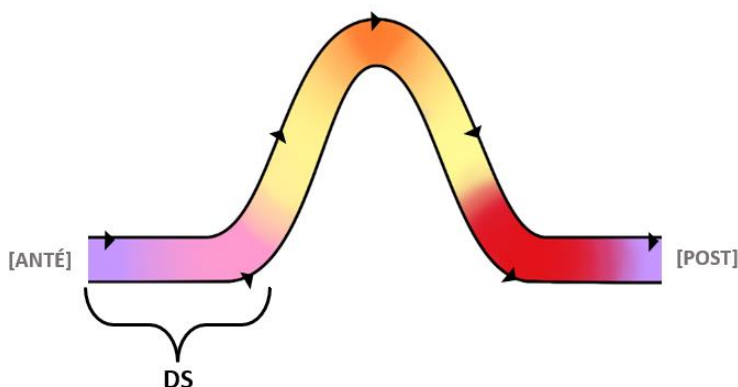
Dans les deux sauts étudiés, Cameron procède de manière assez similaire. Iel mobilise à la fois l'anticipation, la synergie dans la coordination ainsi que la « sous-traitance » d'action motrices au profit de la gestion de la vie mentale, la focalisation sur les directives émises par l'enseignante, les discours internes (motivationnels et rétroactifs), s'engage dans une relation active à l'espace, utilise à bon escient l'engagement musculaire et tonique, l'axe vertical, le regard et la confiance en ses capacités. Les plus grandes différences entre les deux situations (CTQ et EP) concernent la mobilisation de l'imagerie motrice de l'hologramme en CTQ et le niveau de stress vécu en EP qui se manifeste par un sentiment d'instabilité et qui l'emmène à se focaliser sur la tâche à accomplir. Examinons maintenant les deux sauts dansés de Noah, représentés par les figures 4.14 et 4.15 ci-dessous.

Figure 4.14 Schématisation du saut dansé de Noah en CTQ



Le saut dansé en CTQ de Noah débute dès le passage précédent : iel se demande comment modifier sa manière de réaliser les sauts dansés afin d'améliorer l'ouverture entre les jambes dans son grand jeté. Dès le départ de l'accompagnement musical, Noah compte la musique dans sa tête. Iel se positionne dans l'espace et dans son corps en engageant la musculature du plancher pelvien et des abdominaux. Iel s'assure d'avoir le bon pied en faisant un début imaginaire. Iel revient ensuite sur ses pas pour être prêt pour le saut. Afin de réaliser son saut, Noah tente d'amplifier son plié pour se propulser dans les airs. Les bras bougent en synergie pour faciliter la propulsion. Noah essaie de se faire décoller en rassemblant tout son corps pour aller vers le haut. Iel anticipe la phase d'atterrissage en se rappelant d'atterrir en douceur avec une liberté articulaire. À l'apogée Noah constate qu'iel n'est pas suffisamment rapide pour développer les jambes et compense en réduisant l'amplitude. Iel sent la fiction du vent dans son visage et utilise une imagerie mentale lors de laquelle iel imagine voir le vent. Iel n'est pas certain·e de savoir ce qui se passe dans ses pieds et se demande de quoi a l'air la jambe derrière. Noah fournit un effort pour être dans le moment présent, fait le vide et sent sa respiration. L'atterrissage du saut en CTQ est le moment préféré de Noah. Iel procède par un atterrissage en articulant le contact du pied avec le sol, tout en évitant de relâcher le tonus musculaire. Iel se protège en pliant la jambe de support et en l'orientant en en-dehors. Noah ne se sent pas inconfortable et compare son atterrissage à une patte de chat qui masse le sol. Iel constate ne pas avoir fait beaucoup de bruit et en déduit la réussite de son atterrissage. Après le passage en diagonale, Noah évalue la qualité de sa diagonale et observe l'état de sa fréquence cardiaque. Examinons maintenant son saut dansé en situation d'EP.

Figure 4.15 Schématisation du saut dansé de Noah en EP

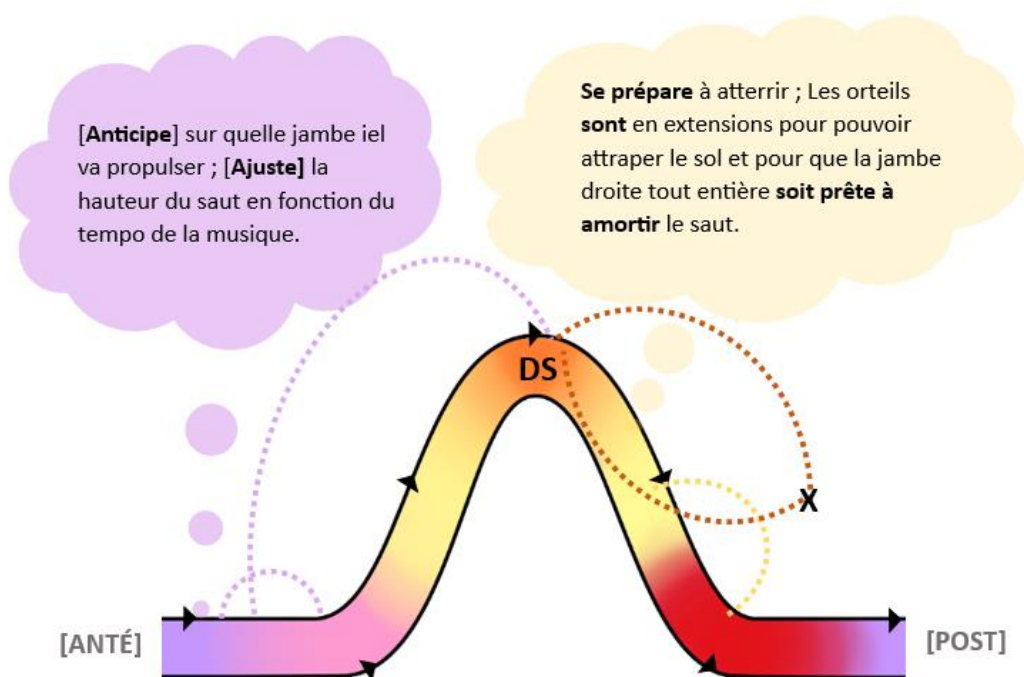


Pour Noah, le saut dansé en EP constitue une belle réussite qui témoigne de son processus d'appropriation de la séquence de saut et son progrès dans ses apprentissages. En effet iel a éprouvé de la difficulté en ce

que la transition entre certains sauts est particulièrement rapide et complexe. Avant de débiter la séquence, Noah se rappelle d'un moment charnière lors duquel la transition entre l'atterrissage d'un saut et la repropulsion nécessite un changement de direction dans l'espace. Les étapes préparatoires ont été efficaces et le jour de l'examen, cette transition se fait de manière fluide. Cela lui confirme sa capacité à réaliser la séquence sans inquiétude de se blesser et le-a met en confiance. Pour ce faire, Noah fait trois pas et place le pied en coupé. Dans la verbalisation de son expérience, iel personnifie la jambe de travail qui fait un dégagé à la seconde et revient en coupé lors de l'atterrissage. Iel enchaîne le prochain saut sans avoir besoin de s'arrêter entre les mouvements. Cela indique donc une coordination aisée, lors de laquelle Noah se repropulse avec la jambe d'appui et projette son dos dans l'espace derrière iel pour se déplacer vers l'arrière. Iel sent que tout se connecte tout seul, que son corps est prêt à l'action et iel désire se déplacer en maximisant son élan. Alors qu'iel est en phase de suspension, Noah prend conscience du caractère opératoire de sa démarche et note mentalement la manière dont iel a réalisé le saut pour être capable de le reproduire. Iel lève le regard et voit que la prochaine personne est près. Lors de la réception, Noah ne sent pas que ses genoux sont bloqués. Iel se sent fort·e dans sa jambe d'appui et est complètement présent·e dans le moment.

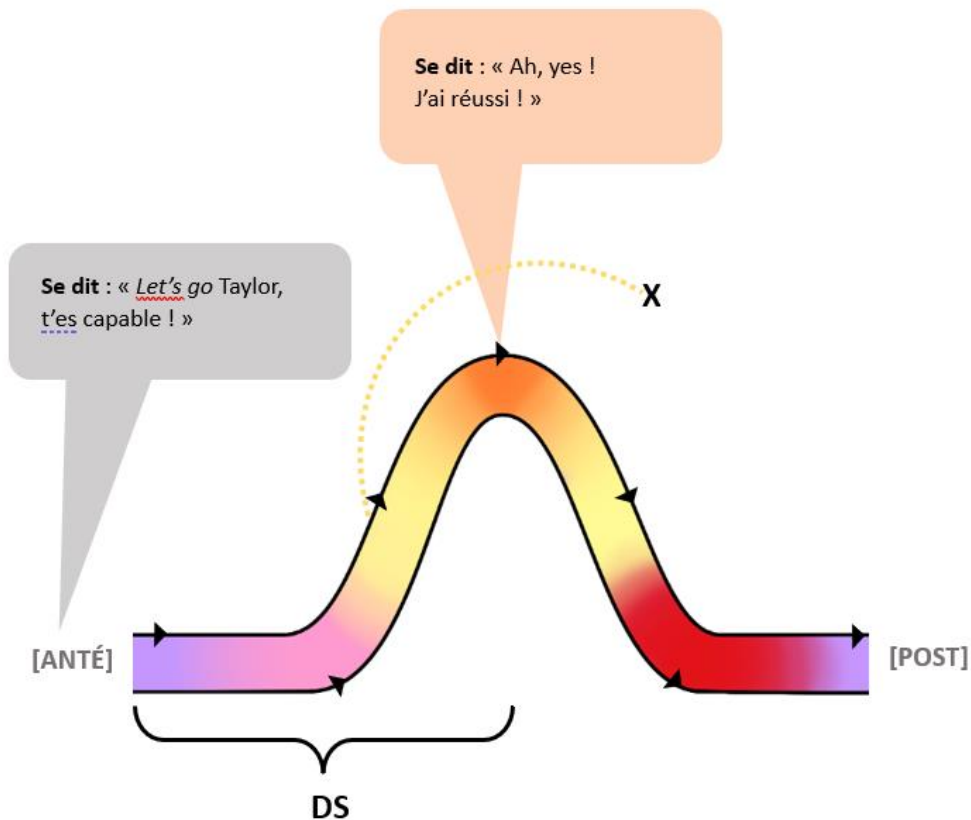
Dans les deux cas de figure, Noah a à cœur de progresser dans ses apprentissages. Il semble important pour iel de bien s'approprier la séquence de saut dansé, afin d'assurer la fluidité de la coordination. Aussi, Noah verbalise plusieurs actions par ce qu'iel ne fait pas ou ne sent pas. D'un point de vue d'analyse procédurale, cela pourrait constituer un indice de difficulté en ce qui concerne la réalisation sécuritaire du saut dansé. De plus, lors du saut en CTQ, le pôle orienteur du corps à l'espace semble entravé, alors que lors du saut en EP, la projection du dos pour se déplacer vers l'arrière semble plutôt horizontale que verticale. Examinons maintenant les deux sauts dansés de Taylor, représentés par les figures 4.16 et 4.17 ci-dessous.

Figure 4.16 Schématisation du saut dansé de Taylor en CRT



Le saut dansé en classe technique quotidienne de Taylor est un entrelacé qui est imbriqué dans une séquence chorégraphique dansée en diagonale. Le tempo musical proposé lui semble trop rapide, ce qui l'invite à modifier la hauteur à laquelle iel aimerait sauter, pour une hauteur de saut qui permet de maintenir le rythme imposé. Taylor s'attarde surtout à la propulsion qui est complexe et lui demande de coordonner des tâches motrices différentes pour les deux membres inférieurs. Selon ses dires, la propulsion est prise en charge autant par la jambe de support que par la jambe droite qu'iel élance dans les airs. À ce stade, Taylor personnifie des parties de son corps, comme pour signifier une « soustraction » d'actions motrices faites en synergie. Taylor reste en apnée lors de la réalisation de la suspension ascendante et de l'apogée. Iel est calme et fait le vide lorsqu'iel est rendu-e au sommet de sa trajectoire spatiale. Iel se sent iel-même : une personne qui aime danser pour danser, et non pas une personne qui entreprend des études pour se professionnaliser. À l'apogée, Taylor dit qu'iel procrastine en remettant à plus tard le fait d'anticiper la réception. Iel avorte donc son anticipation et la retarde. Lors de la suspension descendante, iel prépare les sections de son corps pour afin d'arriver à prendre le sol au bon moment. À la réception, iel force pour réduire l'impact et absorbe en maintenant l'intégrité de l'alignement segmentaire du bas de la jambe d'appui. La figure 4.17 suivante représente le saut dansé de Taylor en situation d'examen pratique. Examinons maintenant son saut dansé en situation d'EP.

Figure 4.17 Schématisation du saut dansé de Taylor en EP



En ce qui concerne son saut dansé en examen pratique de mi-session, Taylor ne sent pas que les étapes de préparations auxquelles iel a participé sont suffisantes pour lui donner confiance en ses mouvements. Le passage en diagonale précédent a été ardu et iel s'efforce pour gérer sa vie mentale et se concentrer à la tâche. Iel utilise le discours interne motivationnel et s'assure de débiter la diagonale au bon moment. La séquence de mouvement précédent le saut explicité demande de réaliser des pas de bourrés latéraux très rapide et d'enchaîner avec un saut ballonné. Iel anticipe replacer la jambe de travail en coupé lors de son atterrissage, mais n'est pas concerné-e par la jambe d'appui. À sa surprise, Taylor arrive dans l'apogée sans trop penser à ce qu'iel fait, comme si son corps savait quoi faire. Iel célèbre sa petite victoire, étale son corps à l'espace et constate qu'il n'y a rien d'important. Lors de sa réception, iel fait un petit arrêt superflu qui le-a retarde dans l'enchaînement du prochain mouvement.

À titre comparatif, Taylor semble beaucoup mieux préparé·e pour réaliser le saut en CTQ qu'en EP. Cela se répercute non seulement dans l'efficacité de l'anticipation, mais aussi dans la clarté de la description du vécu d'action. En effet, si Taylor décrit avec finesse son saut dansé en CTQ, iel semble plutôt témoigner d'un acte de foi pour la réalisation de son saut dansé en EP. Iel mobilise moins la « sous-traitance » d'actions motrices et plus le discours interne motivationnel en EP qu'en CTQ. Finalement, le vécu en phase d'apogée de suspension est similaire dans les deux cas : sensation de calme et d'expansion du corps dans l'espace.

Dans ce quatrième chapitre du mémoire, j'ai présenté les résultats de ma recherche en quatre parties. La première propose des portraits de chaque personne ayant participé à la production des données. La seconde partie relate les étapes préparatoires qui ont permis aux participant·es de se préparer en amont des sauts observés en classe (CTQ et EP). Dans la troisième partie, j'ai décontextualisé les verbalisations de vécu et j'ai reconstruit l'ordre chronologique des événements pour soulever les récurrences entre les six sauts dansés de manière sécuritaire. Dans la dernière partie, j'ai recontextualisé le vécu d'expérience par personne et j'ai proposé une courte comparaison entre les situations étudiées (CTQ et EP). Le prochain chapitre de ce mémoire présente les éléments saillants des résultats en les discutant au regard des repères conceptuels étayés dans le second chapitre du mémoire. De plus, je propose des façons d'implémenter la formation universitaire en danse contemporaine en ce qui a trait à la sécurité-en-acte au regard des résultats de cette recherche.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Mon intuition de recherche présupposait que les différentes dimensions de l'expérience vécue d'un mouvement sécuritaire seraient d'ordre socioécologique. Pour ce faire, j'ai mené une recherche qualitative/interprétative auprès d'étudiant·es en formation universitaire en danse contemporaine et j'ai focalisé sur le saut dansé comme objet de recherche. Les résultats produits auprès des trois participant·es suggèrent que la complexité de l'expérience vécue d'un saut dansé de manière sécuritaire en classe technique quotidienne (CTQ) et en examen pratique (EP) s'articule autour de plusieurs de plusieurs facteurs.

Les pratiques itératives en amont de l'action permettent l'incorporation et l'appropriation des séquences de sauts dansés, afin de pouvoir les enchaîner avec une aisance dans la coordination. Cela implique, entre autres choses :

- L'identification des difficultés, de leur nature et de l'occurrence des risques ;
- Le développement et l'entretien de saines relations avec la danse, le saut dansé et les blessures ;
- La prise en compte de l'historique personnel de blessure et la qualité d'une réhabilitation holistique qui inclut les dimensions symboliques et affectives ;
- L'amélioration de son niveau d'agir connaisseur en multipliant ses expériences énaactives de sauts dansés ;
- La mobilisation de stratégies psychologiques et physiologiques.

Certaines personnes mobilisent la préparation mentale et des discours motivationnels internes, d'autres mobilisent des imageries motrices. Les schémas synthèse des sauts dansés (figures 4.12 à 4.17 issues des fiches de déroulement d'action de l'annexe P), illustrent l'expérience vécue du saut dansé par les trois participant·es à la recherche ont souligné l'asynchronisme entre les actions mentales liées à certaines phases du saut dansé et les actions procédurales, matérialisées en lien avec ces mêmes phases. Cela suggère que l'anticipation est une stratégie répandue et efficiente. Le maintien d'une attitude haptique d'ouverture est également opératoire dans la réalisation sécuritaire du saut dansé en situation CTQ, comme en situation d'EP.

La discussion est organisée en deux parties principales. La première, plus élaborée, concerne les implications de la recherche dans la formation en danse contemporaine. Dans celle-ci, j'aborde la formation à la pratique sécuritaire du saut dansé, l'interprétation des sensations et leurs retombées psychosomatiques, ce dont le phénomène d'absence de sensation est constitué, la proposition d'un outil de formation pour aider l'étudiant·e à se situer au regard des zones actives dans la prévention des blessures et l'actualisation de soi dans la réalisation du saut dansé. La seconde partie propose de discuter, en premier lieu, du rôle clé de l'entretien d'explicitation comme piste de résolution dans les tensions entre l'éducation somatique et la classe technique dans la formation universitaire en danse que j'ai relevé dans la problématique et, en second lieu, des implications méthodologiques que cette recherche permet de mettre en lumière. Le chapitre se termine avec une section qui aborde les recommandations et des ouvertures pour les recherches subséquentes en danse, en prévention des blessures et en andragogie de la danse contemporaine en contexte de formation universitaire.

5.1 Implications de la recherche dans la formation en danse contemporaine

Ma recherche a porté exclusivement sur le point de vue des étudiant·es à la mi-parcours de leur formation universitaire en danse contemporaine. Les outils de production de données ont permis de dégager plusieurs facteurs en jeu dans la réalisation sécuritaire des sauts dansés. L'ensemble de ces informations brossent un portrait assez précis des éléments acquis et des besoins des étudiant·es quant à la formation aux sauts dansés sécuritaires. Cette section de chapitre présente des implications possibles de la recherche dans la formation en danse contemporaine.

5.1.1 Former à la pratique sécuritaire du saut dansé sans compromettre l'haptique d'ouverture

Dans les formations en danse contemporaine au Québec, dont celle offerte à l'UQAM, les curriculums contiennent tous des cours visant l'apprentissage de la sécurité-en-acte : kinésiologie, anatomie pour le mouvement dansé, pratiques somatiques, classes techniques, etc. Dans ces derniers sont transmises, entre autres, des informations théoriques et pratiques concernant les éléments définissant une pratique sécuritaire : anatomie fonctionnelle, alignement dynamique ou mise en charge respectant les limites individuelles, neutralité posturale, etc. Ces cours contiennent aussi des mises en garde pour assurer une pratique sécuritaire. L'analyse du corpus de données a permis d'identifier ces mises en garde dans la verbalisation des participant·es de leurs expériences singulières des sauts dansés et dans la question concernant la transmission du saut à une personne novice en danse. Bien que la présence de ces mises en garde exprimées par les participant·es soit justifiée, tant dans la préparation que l'effectuation de leurs

sauts dansés, c'est leur grande fréquence dans leur propos qui m'est apparu surprenante, faisant ainsi un contrepoids au propos valorisant plutôt le plaisir de sauter ainsi que le sentiment de liberté et de pouvoir d'agir que cette action procure dans la classe de danse.

En effet, un des constats les plus révélateurs de l'analyse des entretiens d'explicitation concernait la grande quantité des actions : 1) verbalisées à la négative; 2) celles évitées ou encore 3) faites de manière hésitante. En effet, dans certaines verbalisations d'action, comme dans certaines réponses au questionnaire, j'ai trouvé curieux à quel point les participant-es semblaient danser comme sur une corde raide et une grande partie du saut dansé consistait à de l'évitement, conditionné par les mises en garde qu'ils verbalisaient en cours d'entretien. Ces verbalisations sont des plus éloquentes quant à l'effet de l'haptique défensive, ou autrement dit, lorsque que l'haptique d'ouverture est compromise. Rappelons que Hubert Godard (2018), comme je l'ai étayé dans le deuxième chapitre de ce mémoire, définit l'haptique d'exploration (ou d'ouverture) comme une exploration sensorimotrice du monde par l'individu. Il oppose à ce phénomène à l'haptique de défense qui consiste en une fermeture de l'individu aux sensations ou aux mouvements (Righini, 2021). Au regard de l'analyse des données, je propose d'étendre ces concepts à la psychosensorimotricité, puisque certaines mises en garde associées au saut dansé, concernant la prévention des blessures, ont aussi des effets psychologiques chez la personne qui danse.

Pour bien saisir les enjeux d'apprentissage de la prévention des blessures en danse, il me semble nécessaire à cette étape de rappeler les cinq niveaux socioécologiques de la promotion de la santé présentée dans le deuxième chapitre du mémoire : 1) intrapersonnel; 2) interpersonnel; 3) organisationnel; 4) communautaire et 5) sociétal (McLeroy *et al.*, 1988). Bien que la présente recherche focalise sur le point de vue subjectif des participant-es, les recherches sur la promotion de la santé invitent généralement à considérer le comportement individuel dans l'avènement d'une blessure comme la pointe visible d'un iceberg de facteurs socioécologiques sous-jacents complexes (Hanson *et al.*, 2005 ; Silveira Bolling, 2019). Le chercheur et docteur Dale Hanson met l'accent sur le fait qu'il ne « suffit pas de traiter uniquement le comportement [en l'occurrence les effets délétères d'une haptique défensive] pour changer l'iceberg, mais bien de traiter les autres problèmes cachés sous [le niveau de l'eau] »⁹⁴ (D. Hanson, communication personnelle via courriel, 7 aout 2023). En ce sens, il précise que la prévention des blessures est souvent

⁹⁴ Traduction libre de l'autrice: « [the iceberg] is very useful for making the important point that solely addressing behaviour is not enough to change the iceberg, you have [to] also address the other issues hidden below the iceberg. » (D. Hanson, communication personnelle via courriel, 7 aout 2023).

réductionniste. Il préfère donc orienter les recherches et les interventions auprès des patient.es vers la promotion de la santé, qu'il conçoit de plus en plus à travers la lentille des théories sur les systèmes complexes d'adaptation (D. Hanson, communication personnelle par courriel, 7 août 2023).

Cette observation me permet de partager une réflexion sur les façons de transmettre et de former à la pratique sécuritaire du saut dansé. En effet, quels sont les effets collatéraux de la transmission des mises en garde et les risques sur la santé, et ce, à l'opposé d'une valorisation de l'haptique d'ouverture en classe de danse ? La transmission de ces mises en garde et risques peut-elle occasionner ou nourrir des craintes, des restrictions, ou encore, compromettre partiellement ou intégralement l'haptique d'ouverture dans le saut dansé ? Quels sont les moyens à emprunter pour formuler ces informations sans compromettre l'haptique d'ouverture dans la relation au mouvement dansé et, collatéralement, dans la réalisation du mouvement dansé ?

Cette narration du danger peut également être éclairée par la théorie de l'homéostasie du risque de Wilde (1982) qui pourrait être intéressante à exploiter dans la formation en danse, puisque la sécurité dépend aussi de l'exposition au risque. Selon cette théorie, il y a une comparaison continue entre le niveau de risque accepté par l'individu, appelé risque cible, et le niveau de danger évalué par l'individu, appelé le risque perçu, de manière à réduire l'écart entre les deux et arriver à un équilibre zéro (Castets-Fontaine, 2017). L'enjeu ici est d'accompagner les personnes en formation de danse à l'université dans un risque perçu suffisamment aligné sur la réalité, ainsi que de les accompagner dans leur prise de risque pour augmenter graduellement le niveau du risque cible par le développement des compétences de sécurité-en-acte.

Dans les prochaines sous-sections de cette discussion, j'évoque des éléments de réponse quant aux moyens possibles de former à la pratique sécuritaire de la danse contemporaine sans compromettre l'haptique d'ouverture. Je prends également position en m'assurant d'impliquer des acteurs d'au moins deux niveaux du modèle socioécologique de l'équipe de McLeroy (1988), et ce, afin de ne pas se limiter, comme source d'information pour intervenir ou enseigner, au seul comportement individuel de la personne en formation.

5.1.2 L'interprétation des sensations-en-acte et leurs retombées affectives dans l'expérience du mouvement dansé

En poursuivant la réflexion sur la transmission en danse au niveau universitaire, j'ai orienté mon attention sur les résultats concernant les sensations. Chez certain-es participant-e, l'exploitation efficace des sensations apparaissait comme une ressource à développer. Par exemple, Cameron partage à plusieurs moments la nécessité de développer son acuité perceptive. Iel reprend même les mots de différentes chercheuses et professeurs en danse de l'UQAM en confiant qu'iel doit être plus « maître de [s]es sensations » (Cameron 2 – 287) et même, « apprendre à travers [s]es sensations » (Cameron 1 - 301). Ces commentaires supposent deux particularités : en premier lieu, les sensations sont perçues comme une nécessité dans le travail de la personne qui danse. Cette première remarque me rappelle l'article d'Agathe Dumont dans lequel l'autrice décrit les réflexions d'interprètes en danse et en cirque sur leur pratique :

C'est lorsque les interprètes mettent leur maîtrise technique à l'épreuve d'autres sensations qu'ils développent une virtuosité en dehors de leur cadre de référence. [...] Ce faisant, ils n'envisagent pas leur conditionnement physique en termes uniquement physiologiques, mais font également appel dans leur entraînement quotidien à des paramètres cognitifs et perceptifs ; ce sont des athlètes autant du sentir que de l'agir. (Dumont, 2012, p. 119)

L'entraînement à une virtuosité du sentir se métamorphose ensuite en une « virtuosité » à changer de cadre de référence (Dumont, 2012), élément que l'on retrouve également dans les écrits de Johanna Biennaise, artiste et professeure universitaire en danse, lorsqu'elle écrit sur l'adaptation de l'artiste interprète en danse (Biennaise, 2008, 2014). En second lieu, la remarque de Cameron implique qu'il s'agit d'un processus d'apprentissage dans lequel iel est engagé. En effet, étant un-e étudiant-e en cours de formation universitaire, Cameron saisit qu'iel est en processus d'apprentissage, ce que traduit l'illustration de la spirale de l'apprentissage de Domenico Masciotra (2022) selon laquelle l'agir compétent est un but atteignable au terme d'une formation.

Dans le même ordre d'idées, l'entretien d'explicitation de Noah a permis de mettre au jour toute l'intelligence de la personne qui danse, en particulier dans sa manière d'expliciter comment iel utilise les sensations comme élément d'évaluation de la sécurité-en-acte. Pour Noah, les sensations peuvent jouer le rôle de messages codés qu'il faut décrypter (Noah 2 – 90) et interpréter, afin d'orienter la pratique sécuritaire de sa danse. Les relances d'explicitation lui ont permis de prendre conscience que, pour iel, les sensations désagréables sont des indicateurs de limites et demandent des réajustements. Ces réajustements sont orientés par des questionnements et par la mobilisation de savoirs théoriques ou

proprioceptifs. L'absence de sensation inquiétante est toute autant un message à interpréter comme une validation que les actions effectuées sont sécuritaires. Parfois, ce codage se retrouve dans la différenciation sensorielle et encourage une réflexion interprétative :

Si je sens quelque chose de différent comme un pincement ou [...] une mini douleur. Là je me dis : « ah est-ce que je suis trop fatigué-e, peut-être que je suis mal aligné-e [...] Est-ce que c'est peut-être parce que j'étais pas [ou] trop appuyé-e sur tout mon pied (Noah 2 – 85 à 87).

La différenciation sensorielle sert de tremplin utilisé pour engendrer, en quelque sorte, une joute de déduction. Par exemple, Noah se remémore d'autres itérations moins sécuritaires :

des fois quand t'es pas sûr, tu vas dire : « ok c'est bizarre », ou « j'le sens pas comme j'pense que ça devrait être... » ou heu... : « j'perds l'équilibre... » ou que... Parce que c'est déjà arrivé ! Comme, des fois, j'me sens pas comme totalement forte dans le mouvement, dans le, dans mon corps, donc j'perds l'équilibre, donc j'dois me rattraper en posant mon pied par terre avant de le lancer (Noah 1 – 437).

Parfois même, ces sensations procurent des autorétroactions si pertinentes qu'elles nourrissent et se traduisent par des ajustements en cours d'action. C'est le cas de Cameron lorsqu'il sonde son mal de genou, en déduit un mauvais placement et se réajuste par l'utilisation de chaque partie de son pied (Cameron 2 – 325).

Dans le sens inverse, Noah interprète encore une sensation, cette fois-ci plus positive, comme une confirmation d'une compétence sur le plan de la pratique sécuritaire : « j'pense que le fait que dans mes jambes, j'me sens fort-e, [...] pour moi, c'est relié au fait que [...] je fais confiance à mes acquis » (Noah 2 – 477). Dans ce cas-ci, la sensation de force à l'atterrissage est un élément motivateur qui confirme la progression d'acquis, la qualité du processus d'apprentissage et se résulte en confiance en ses capacités et sensations. Similairement, lorsque Cameron dit faire un avec le sol, il donne le truc : « [il ne] faut pas avoir peur du plancher » (Cameron 2 – 275).

Ce champ d'attention et cette dynamique attentionnelle rappellent le concept de l'attention expérientielle, ou encore l'attention des personnes en train d'agir, développé par Alain Mouchet dans ses travaux sur la prise de décision des joueurs en match de rugby (2013, 2018). L'auteur s'appuie sur l'acception phénoménologique de la conscience chez Husserl (1991) et de l'attention chez Vermeresch (2002) dont

la structuration du champ d'attention [...] [se conçoit] en structure feuilletée avec une multiplicité de couches simultanément présentes, avec au centre la focalisation attentionnelle, aussi bien en termes de remarqués primaire que d'intérêt, des remarqués secondaires et des co-intérêts (Mouchet, 2018, p. 132)

Le statut de priorité dans cette structure attentionnelle est dynamique, en fonction de l'expérience, le jugement et l'environnement. Les actes attentionnels fonctionnent de deux manières distinctes : prendre pour thème ou remarquer (Husserl, 1991). Il s'agit donc de cette capacité d'une personne qui agit en situation de changer la structuration de l'attention en fonction de la sélection d'informations importantes à un moment donné et de réévaluer la pertinence des autres informations maintenues en orbite de la focale attentionnelle. Les résultats des travaux de Mouchet sur la caractérisation de l'attention des sportifs

ont permis d'illustrer et d'affiner la dynamique attentionnelle dans l'enchaînement et la simultanéité des actions : articulation entre rétroaction et anticipation dans l'organisation temporelle, désengagement et déplacement de la visée attentionnelle, complémentarité entre le mode focal et le mode distribué, ouverture attentionnelle favorable à la saisie d'indices à la volée (Mouchet, 2018, p. 133)

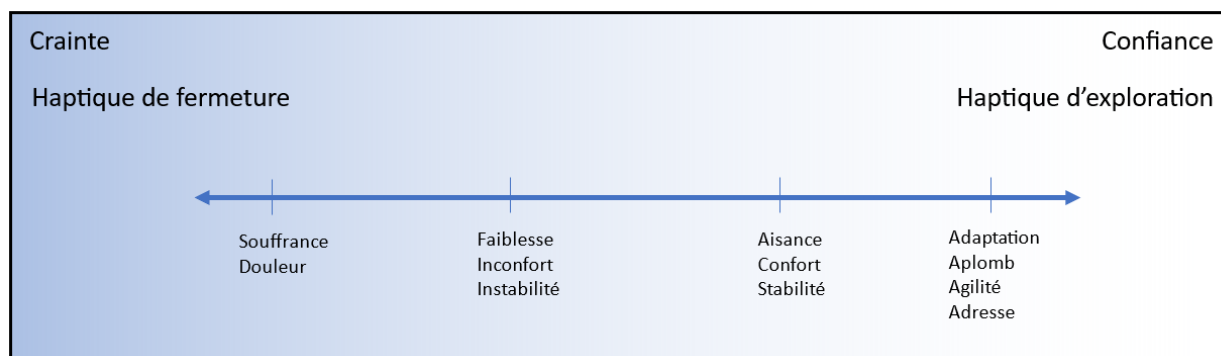
La méthodologie empruntée dans cette étude permet justement de mettre en évidence l'attention expérientielle des personnes en formation universitaire en danse lorsqu'elles réalisent des sauts dansés. Elles se disposent avec une ouverture attentionnelle pour articuler l'anticipation du mouvement et la rétroaction sensorielle et proprioceptive qui sert de guide pour la sécurité-en-acte.

La verbalisation de son expérience dans le traitement des sensations comme éléments d'informations à interpréter, suggérant aussi que certaines sensations engendreraient des affects, m'a rappelé le rôle de la peur dans la kinésiophobie⁹⁵ et le cycle de chronicisation de blessures neuromuscolosquelettique, présenté dans le second chapitre de ce mémoire. En combinant mes observations, j'ai considéré qu'il y avait là matière à proposer une schématisation du phénomène. En effet, l'analyse des données d'entretiens d'explicitation m'a permis d'illustrer, dans la figure 5.1, la qualité des sensations sur un spectre opposant les sensations d'un mouvement souffrant aux sensations d'un mouvement adapté. À leur tour, ces polarités peuvent être associées à des attitudes ou des retombées émotionnelles. La douleur et la souffrance conduiraient à la crainte du mouvement et la sensation d'un mouvement dansé adapté à la situation conduirait à la confiance dans la capacité de le réussir. Ce spectre émotionnel exercerait

⁹⁵ « Peur de la douleur associée au mouvement, observée chez les personnes convalescentes ou souffrant de douleurs chroniques » (« kinésiophobie », 2012)

potentiellement une influence qualitative dans le vécu des mouvements dansés. Par extension, cela peut également être lié à l'opposition de l'haptique de fermeture à l'haptique d'exploration (Godard, 2018 ; Righini, 2021) dans la promotion de la santé lors de mouvements dansés.

Figure 5.1 Polarisation des sensations, de leurs affects et des attitudes haptiques



L'enjeu dans la formation en danse contemporaine au niveau universitaire concerne le besoin d'explicitement comment l'acuité sensorielle est sollicitée dans l'action et d'accompagner les étudiant·es dans la régulation à la fois de leurs mouvements dansés de manière sécuritaire, mais aussi dans la régulation des émotions que les sensations peuvent faire émerger. Pour ainsi dire, il faut, dans un premier temps, enseigner de manière explicite l'interprétation des sensations. Cette dernière est une compétence éactive à développer en soi, à travers l'apprentissage des mouvements dansés, qu'ils soient simples ou techniquement complexes. Un atelier théorie-pratique sur les sensations et leurs interactions avec différents facteurs tel que la fatigue, le stress, la nature d'un mouvement, l'ischémie, les affects et la douleur pourrait être pertinent. La promotion d'une pédagogie/andragogie du mouvement dansé centrée sur l'apprenant·e qui mobilise des relances de types d'explicitation d'action et prise d'information (Vermersch, 2019) dans un accompagnement phénoménologique (Cazemajou, 2014) des étudiant·es en danse serait également aidant. Finalement, la mise au point d'un cours spécifique au développement des capacités d'adaptation pourrait également s'avérer utile.

Dans un deuxième temps, il y a un accompagnement à fournir dans la transmission d'outils de régulation des émotions pour que les étudiant·es puissent développer des réponses psychologiques adaptées et saines à la suite de l'interprétation de leurs sensations. C'est d'ailleurs ce que propose Sanna Nordin-Bates dans le chapitre sur les blessures dans son plus récent livre *Essentials of Dance Psychology* (2023). L'autrice

insiste sur la nécessité de développer une variété de « psychological coping skills »⁹⁶ qui vont à leur tour jouer comme des zones tampons⁹⁷ dans la régulation psychologique face à une blessure.

5.1.3 De quoi l'absence de sensation peut-elle être constituée ?

Lors des entretiens, certain-es participant-es ont fait allusion aux difficultés momentanées d'identifier les sensations lorsqu'ils réalisent des sauts dansés. En effet, comme expliqué dans le deuxième chapitre du mémoire, plusieurs facteurs peuvent compromettre la clarté des sensations : la fatigue, la constriction sanguine et nerveuse (comme lors de l'effort statique prolongé), les mouvements excentriques, les mouvements de grande vitesse en sont des exemples. Le saut dansé est un exemple parfait de mouvement lors duquel les sensations peuvent être difficilement accessibles. Lors de son entretien avec Patricia Kuypers (2006), Hubert Godard en parle comme des trous noirs. Dans le cadre d'un travail thérapeutique, il procède par plusieurs portes d'entrée, dont le « dispositif sensoriel avec les lacunes liées à l'histoire et à la fonction symbolique [du-de la patient-e]. » (Kuypers et Godard, 2006, p. 62). Il distingue notamment l'absence de perception du-de la patient-e liée à l'inconnu, qui demande un accompagnement spécifique, considérant que cette absence de perception est liée à « un barrage, à une association particulière, qui s'est constitué dans [l']histoire personnelle [de-de la patient-e]. » (Kuypers et Godard, 2006, p. 62-63). Dans les verbalisations d'expérience, les participant-es qui faisaient face à l'absence de sensations rapportaient qu'ils avaient du mal à distinguer les raisons qui sous-tendaient le phénomène. Il y a effectivement une grande différence entre ne pas avoir accès à ses sensations pour quelque raison et sentir qu'il n'y a rien d'important à considérer du point de vue sensoriel dans un moment situé. Chez Godard, on parlerait de trous noirs qui déclencheraient, chez lui, un travail d'accompagnement de la personne traitée. Sanna Nordin-Bates (2023) proposerait, quant à elle, de diversifier les zones tampons de nature psychologiques de manière momentanée, le temps que le travail et l'expérience puissent avoir un effet positif dans le développement d'une confiance en soi et en son mouvement.

Si dans un contexte de pratique de la danse, où la capacité à se ressentir avec acuité est le principal moyen de prévenir des blessures, alors le saut dansé peut rapidement devenir source de stress liée à sa pratique sécuritaire. Il faudra alors mobiliser, pour un moment du moins, des capacités d'adaptations autres que

⁹⁶ Traduction libre de l'autrice : « capacités d'adaptation psychologiques »

⁹⁷ Traduction libre de l'autrice : « buffers »

l'acuité perceptive. La prochaine section portera, de manière complémentaire, sur l'activation et la mobilisation de zones socioécologiques tampons.

5.1.4 Se situer : proposition d'une ressource pour conscientiser les zones actives de promotion de la santé

Dans la continuité de cette idée de varier les zones tampons, que j'emprunte à Sanna Nordin-Bates (2023), et des différents niveaux socioécologiques dans l'avènement des blessures (Hanson *et al.*, 2005 ; McLeroy *et al.*, 1988 ; Silveira Bolling, 2019), j'établis un lien avec l'analyse des résultats de mon étude sur l'expérience de la réalisation sécuritaire d'un saut dansé dans différentes situations de formation par des étudiant-es. Lors de l'analyse des résultats liés aux étapes de préparation du saut dansé et des commentaires ou jugements émis lors des entretiens d'explicitation de l'action, j'ai découvert une variété d'éléments socioécologiques en jeu pour chacun-e des participant-es, et ce, mobilisés de manières différentes pour une même personne, selon les situations. À titre de rappel, Taylor n'était pas préparé-e optimalement pour son examen, mais iel a mobilisé d'autres capacités pour parvenir à réaliser ses sauts dansés de manière sécuritaire, tels que la confiance en soi et en ses habiletés physiologiques (coordination et force). De son côté, Cameron témoigne ne pas être en pleine conscience de l'intégrité de son alignement corporel, mais mobilise l'imagerie motrice de l'hologramme (CTQ), s'appuie sur sa relation à la danse et à l'espace (EP) pour réaliser ses sauts dansés de façon satisfaisante. J'ai rapidement eu l'impression que chaque participant-e portait attention à sa santé de manière différente, adaptée à ses capacités et à la situation énaïve dans laquelle elle œuvrait au moment de réaliser son saut dansé.

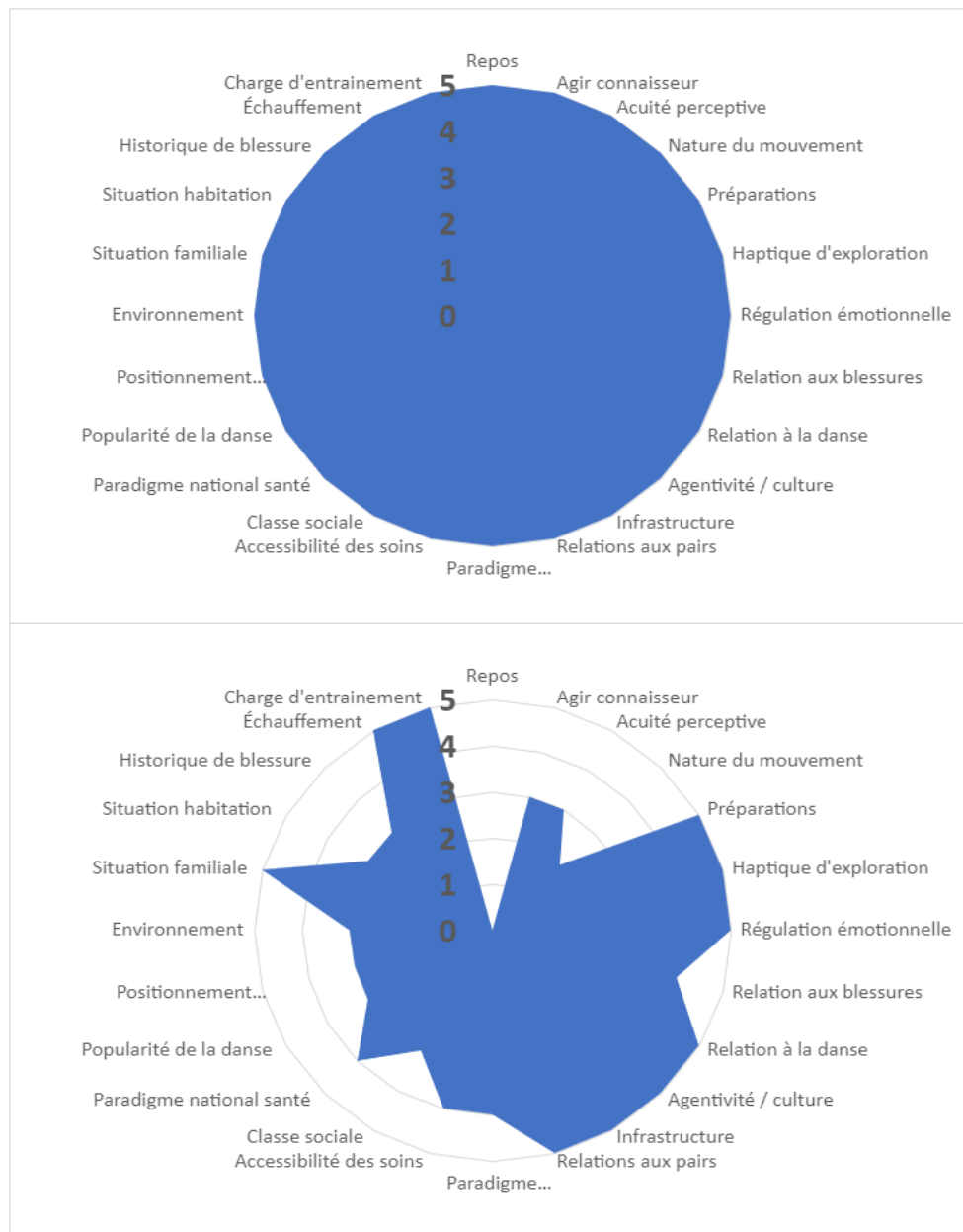
En posant cette hypothèse, j'élabore l'idée selon laquelle chaque personne a des zones tampons socioécologiques actives et d'autres, inactives, qui permettent la pratique sécuritaire de la danse. Comme l'iceberg développé par l'équipe de Hanson (2005) et présenté au deuxième chapitre du mémoire, l'activation des zones tampons dépend surtout de l'ensemble des niveaux socioécologiques d'une situation donnée, plutôt que d'un simple niveau intrapersonnel (McLeroy *et al.*, 1988).

Pour faciliter la prise de conscience de l'activation de ces zones chez la personne en formation de danse, j'ai conçu un schéma sous forme d'un radar pour permettre aux personnes qui dansent de se situer à tout moment du point de vue de la pratique sécuritaire et de leur rayon d'action potentiel. Métaphoriquement, le résultat du radar représente un « filet de sécurité ». Un filet large représente une activation de la promotion de la santé socioécologique. Au contraire, si un élément est inactif dans la situation, le filet devient troué. Le radar devient donc un outil d'évaluation subjective (en appui sur le modèle ASCAR de

Masciotra) permettant l'aide à la conscientisation de l'intensité de l'activation des zones tampons. L'outil doit être complété pour chaque personne et dans chacune des situations à laquelle elle prend part. Il permet de déceler les zones tampons socioécologiques dont l'activation est réellement à la portée de la personne (Bolling *et al.*, 2021) qui réalise un mouvement sécuritaire. Il permet également de prendre conscience des croyances vis-à-vis les différents facteurs en jeu dans la réalisation sécuritaire d'un mouvement dansé. La figure 5.2 ci-dessus représente deux situations fictives. Dans le radar de la situation du haut, toutes les zones tampons socioécologiques⁹⁸ sont pleinement activées, alors que dans le radar de la situation du bas, certaines d'entre elles sont moins activées, créant des « trous » dans le « filet de sécurité ». Notez qu'une figure grand format est disponible en annexe R pour faciliter la lecture.

⁹⁸ Sachant que des zones pourraient être ajoutées ou permutées, voici les zones tampons socioécologiques ciblées pour cette proposition de schémas : repos, niveau d'agir connaisseur, acuité perceptive, nature du mouvement dansé, préparations adéquates, haptique d'exploration, régulation émotionnelle, relation saine aux blessures, relation saine à la danse, agentivité / culture, infrastructures, relations saines avec les pairs, paradigme d'enseignement, accessibilité aux soins, classe sociale, paradigme national sur la santé, popularité de la danse, positionnement organisationnel au regard de la santé, environnement écologique, situation familiale, situation d'habitation, historique de blessure, échauffement adéquat, charge d'entraînement

Figure 5.2 Radars des zones tampons socioécologiques actives dans deux situations fictives

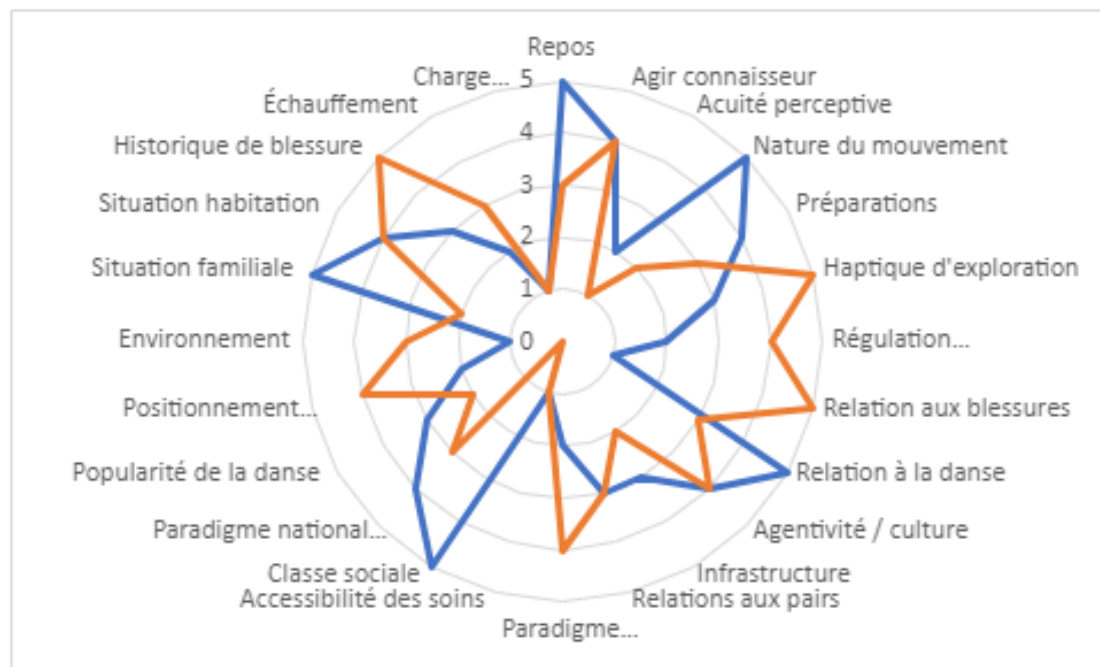


Afin d'utiliser cet outil de conscientisation de l'intensité subjective d'activation des zones tampons socioécologiques, je propose une échelle subjective de 0 à 5, où 0 représente la non-activation et 5 la pleine activation. À titre d'exemple, une personne bien échauffée, mais très peu reposée indiquerait 0 pour le repos et 5 pour l'échauffement. Il s'agit donc d'un outil facilitant la représentation de l'intensité des zones tampons et les prises de conscience situées (Masciotra, 2022), au service de la personne qui utilise l'outil. Il s'agit également d'un outil permettant de focaliser sur les stratégies de réalisation qui

mobilisent des zones tampons socioécologiques actives, voire à la portée des différents acteur·ices de la situation (Bolling *et al.*, 2021), afin d'identifier des stratégies de compensation des zones moins activées.

En outre, cet outil pourrait s'avérer utile pour les enseignant·es qui voudraient cerner les besoins d'accompagnement de leurs étudiant·es en cours de formation, en termes de promotion d'une pratique sécuritaire, responsable et lucide de la danse. En effet, en les sondant de manière située, l'enseignant·e pourrait aider la conscientisation chez leurs élèves des zones tampons socioécologiques peu activées de manière individuelle ou de manière collective. Pour y arriver, il s'agirait d'utiliser l'outil de manière à superposer les résultats des différents élèves et d'évaluer les zones inactives qui sont à la fois partagées par la majorité, et à la fois à la portée d'intervention de la part de l'enseignant·e (Bolling *et al.*, 2021 ; Hanson *et al.*, 2005 ; McLeroy *et al.*, 1988). La figure 5.3 illustre l'utilisation potentielle de l'outil radar pour comparer les zones tampons socioécologiques actives de deux étudiant·es fictif·ves.

Figure 5.3 Radar des zones tampons socioécologiques actives et situées de deux étudiant·es fictif·ves



En comparant les « filets » des deux personnes (l'un bleu et l'autre orangé), l'enseignant·e pourrait, par exemple, évaluer que pour les deux personnes sondées, la charge d'entraînement (le mot charge... en haut à gauche dans le schéma) et l'acuité perceptive (en haut à droite du schéma) sont des éléments en creux pour lesquels un accompagnement serait nécessaire et possible de sa part. Aussi, iel pourrait recommander à l'étudiant·e représenté·e par le « filet » bleu aux services psychologiques de l'université

pour travailler sa relation aux blessures (au niveau 1 sur 5 de la cible du radar). Par contre, l'enseignant-e n'a pas beaucoup de pouvoir d'agir sur la classe sociale de l'étudiant-e représenté-e par le « filet » orange, mais cet élément peut être pris en compte dans l'intervention des ressources psychologiques offertes à l'université.

Dans cette section, il a été question de discuter des résultats au regard de la fonction de l'agir « se situer » tel que théorisé par Masciotra (2022). Un outil a été développé et proposé pour faciliter l'accompagnement de personnes en formation en danse sur les plans individuel ou collectif et permettre l'autoévaluation de la pratique sécuritaire de la danse. La prochaine section de la discussion portera sur la fonction « (se) réaliser » de l'agir connaisseur (Masciotra, 2022) et le phénomène psychologique de l'actualisation de soi.

5.1.5 (Se) réaliser (dans) le saut dansé et l'actualisation de soi

Tel que présenté dans diverses sections du chapitre résultat de ce mémoire, les participant-es ont été interviewé-es selon deux techniques d'entretien : l'entretien d'explicitation de l'action (Vermersch, 2019) et l'entretien de décryptage du sens (Faingold, 2020). Ce dernier type d'entretien a produit des résultats sensibles concernant le sens de l'expérience d'un saut dansé réalisé dans deux différentes situations de formations et jugé satisfaisant par les personnes sondées. Il m'est alors rapidement apparu que les verbalisations visant le décryptage du sens concordaient avec la théorisation des fonctions de l'agir connaisseur proposé par Masciotra (2022), notamment la fonction « (se) réaliser ». Effectivement, les participant-es semblaient se réaliser comme étudiant-es entreprenant une formation en danse contemporaine à l'université, mais aussi comme danseur-euses et comme humain-es, alors qu'ils réalisaient des sauts dansés en classe technique. Ayant moi-même vécu la formation au baccalauréat de l'UQAM, mon expérience a résonné avec la leur: empreinte de découverte, d'authenticité et de réalisation de soi dans les sauts dansés.

J'ai également constaté leur habileté à prioriser les valeurs qui leur sont chères à travers la pratique de la danse et la formation universitaire qui, somme toute, peuvent promouvoir des cultures d'engagement particulières et souvent tacites (Rimmer, 2017). À titre d'exemple, Taylor dit avoir « trop soif de sauter pour enfermer ça dans des pulsations » (Taylor 1 – 503). Quant à Noah, iel suit la formation universitaire pour prendre soin d'iel (Noah 1 – 337 et 350 à 357) en priorisant la longévité de sa pratique au-delà de la virtuosité (Noah 1 – 318 et 319). Ces manières d'affirmer leurs valeurs, d'affirmer leur indépendance

d'esprit et de se réaliser en pratiquant une activité expressive comme la danse rappellent l'actualisation de soi, concept issu de la psychologie humaniste (Leclerc *et al.*, 2003). Dans la revue *Interactions* de l'Université de Sherbrooke, Leclerc et ses collègues publient un article qui présente un instrument de mesure de l'actualisation de la personne pour que les praticien·nes puissent en faire usage en contexte clinique (2003). Au terme de leur étude portant sur « les types de congruence se retrouv[ant] chez les individus qui actualisent leur potentiel » (Leclerc *et al.*, 2003, p. 25), et en s'inspirant des travaux de Rogers (1961), les auteurs proposent une définition opérationnelle de l'actualisation qui identifie « deux traits fondamentaux de l'actualisation : l'ouverture à l'expérience et la référence à soi. » (Leclerc *et al.*, 2003, p. 25). Toujours selon le même groupe d'auteurs, « l'actualisation de la personne apparaît essentiellement comme un processus de développement intégré en harmonie avec la structure du soi et de l'expérience. » (Leclerc *et al.*, 2003, p. 28). L'outil de Mesure de l'Actualisation du Potentiel (MAP) proposé cible différentes dimensions et sous-dimensions résumées dans le tableau 5.1 ci-dessous.

Tableau 5.1 Tableau des dimensions et des sous-dimensions de la MAP, selon Leclerc et al., 2003

Mesure de l'Actualisation du Potentiel		
Dimensions	<i>Ouverture à l'expérience</i> « [...] lorsque l'individu est pleinement conscient de ce qui se passe dans son expérience de lui-même, des autres et du monde et qu'il symbolise correctement cette expérience dans sa conscience » (p. 25) « [...] la tendance à s'ouvrir et à faire confiance à la totalité de son expérience. Elle fait référence au premier niveau de congruence dont parle Rogers: la personne laisse monter, sans la déformer, l'information (sensations, émotions, sentiments, perceptions) qui lui vient de son expérience et elle la symbolise correctement dans sa conscience. À travers son expérience, la personne est constamment en interaction avec elle-même, avec les autres et avec la vie en général. » (p. 35)	<i>Référence à soi</i> « [...] lorsque le comportement de l'individu (ses choix, ses décisions, ses paroles et ses actions) reflète clairement ses pensées, ses valeurs et ses convictions et que la personne est capable de résister aux attentes et aux pressions sociales. » (p.25) « [...] la tendance à s'appuyer sur des critères de référence internes pour s'évaluer, décider et agir. C'est le second niveau de congruence dont parle Rogers: la personne pense et agit en fonction de ses convictions et de ses valeurs plutôt qu'en se basant sur l'opinion des autres et sur leurs attentes ou en cédant aux pressions sociales. Cette tendance suppose une bonne estime de soi et une confiance en ses capacités. Elle se traduit également par la capacité de s'adapter aux changements et de surmonter les échecs. » (p. 35)
Sous-dimensions	<i>Ouverture à soi</i> « [...] la tendance à rester ouvert à ses émotions et à ses ressentis. Elle suppose également la tendance à se montrer tel qu'on est et à exprimer ses sentiments aussi bien que ses opinions d'une manière authentique » (p. 35)	<i>Autonomie</i> « [...] la tendance à faire référence à ses convictions et à ses valeurs, et à faire spontanément confiance à son propre jugement chaque fois que l'on doit s'autoévaluer ou qu'on doit prendre une décision ou faire face aux critiques » (p. 35)
	<i>Ouverture aux autres</i> « [...] la tendance à comprendre les autres de façon empathique, à les accepter tels qu'ils sont, à pouvoir entrer en relation avec eux sans penser d'abord à ses propres intérêts » (p. 35)	<i>Adaptation</i> « [...] la tendance à bien s'adapter (ex. en étant conscient de ses forces et de ses faiblesses et en sachant faire confiance à sa spontanéité) aux changements et aux échecs » (2003, p. 36)
	<i>Ouverture à la vie</i> « [...] la tendance à faire fondamentalement confiance à la vie, à lui donner un sens et à vivre principalement dans le moment présent » (p. 35)	

Pour illustrer ce point, je me réfère à la verbalisation du vécu de Cameron qui mobilise l'imagerie motrice de l'hologramme lors de la réalisation de son saut dansé en situation de CTQ. En effet, la verbalisation de l'expérience de Cameron sous-entend une confiance en soi nourrie par plusieurs facteurs socioécologiques, dont la complétion d'étapes préparatoires et des relations saines qu'il entretient avec la danse, les

blessures, l'espace et le sol. D'un point de vue symbolique, la confiance en soi et en ses mouvements joue le rôle de la fonction phorique (la fonction de portage, de se porter), qui porte la personne dans son activité. Ainsi, l'hologramme est une façon d'habiter sa demeure nomade, projetée à l'extérieur de soi. Une fois en apogée, dans le paroxysme de la relation à l'espace que représentent la fonction haptique et l'attitude d'ouverture, Cameron sent un accès plus direct à son authenticité. À travers l'articulation de la fonction phorique et de la fonction haptique, iel devient une version plus affinée d'iel même, une version pleine, expansive et essentielle. À travers l'exploration relationnelle / haptique / horizontale, iel se retrouve à condenser et affirmer avec plus de clarté sa phorie (ce qui le·a porte comme individu). Ici, il serait également possible d'inférer que l'ouverture à l'expérience a permis une référence à soi, ou encore même, à un soi autre que le soi habituel.

Ainsi, il est possible de conclure qu'à plusieurs égards, l'expérience d'un saut dansé de manière sécuritaire comporte des enjeux bien au-delà de la hauteur du saut et de la démonstration de diverses virtuosités pour les participant·es. Il s'agit en effet de pouvoir se réaliser, de s'actualiser, voire de se reconnaître comme étudiant·e / artiste en danse / humain·e, et ce, peu importe ce que pourrait imposer le milieu de formation. Ces éléments psychodéveloppementaux se retrouvent également chez Nordin-Bates (2023) qui identifie des facteurs individuels en interaction avec des facteurs sociaux, tels que l'éducation à la danse dans le développement de l'estime de soi chez les danseur·euses. L'enjeu de la formation est donc la nécessité de créer des environnements d'apprentissages favorisant l'agentivité des individus en mettant la relation à soi, aux autres et à la danse au cœur du programme.

Il est également à noter que la théorie de l'actualisation de soi rejoint plusieurs éléments de l'articulation entre fonction phorique et fonction haptique telle que mobilisée par Hubert Godard (2018). La dimension de référence à soi, rejoint la fonction phorique au niveau symbolique dans le fait de se porter. Les sous-dimensions d'ouverture à soi, à l'autre et à la vie semblent essentielles sur le plan relationnel horizontal de la fonction haptique. Sans oublier que l'attitude d'ouverture dans la théorie de l'actualisation de soi rappelle en tout point l'haptique d'ouverture chez Godard (2018).

Dans cette section, j'ai présenté plusieurs implications de ma recherche dans la formation en danse contemporaine en contexte universitaire. Dans la prochaine section, je discuterai des implications de la méthodologie de mon étude dans la formation et la recherche en danse et en prévention des blessures. En suivant la piste de réflexion sur l'articulation des axes identitaires et relationnels que j'ai ouverts dans

cette section, je propose maintenant d'explorer les techniques l'entretien d'explicitation de l'action (Vermersch, 2019) et de décryptage du sens (Faingold, 2020) comme outils d'accompagnement andragogique pouvant être utilisé auprès de personnes qui dansent pour les soutenir dans un travail d'introspection que nécessite la pratique artistique en danse.

5.2 Implications de la méthodologie dans formation et la recherche en danse

Pour mettre en place ce point de discussion, il me semble approprié de rappeler les motivations qui m'ont mené à l'élaboration de cette recherche. Au départ, j'ai porté plusieurs critiques à l'égard du programme de formation en danse contemporaine à l'UQAM quant à la promotion de la santé. J'ai aussi souligné la fracture ressentie dans l'articulation entre théorie et pratique, ainsi qu'entre les différents cours de formation corporelle et technique. J'ai d'ailleurs spécifié les difficultés que j'ai rencontrées en tant qu'étudiante dans l'apprentissage de l'acuité proprioceptive et les difficultés d'adaptation entre les situations de formation, en l'occurrence, les cours d'éducation somatique et les classes techniques en danse contemporaine.

Dans le contexte d'une refonte imminente du programme de baccalauréat en danse à l'UQAM, je souligne dans cette section du mémoire, l'apport de la méthodologie de ma recherche dans la réflexion sur la formation en danse, notamment dans le développement de l'acuité perceptive. Ensuite, j'invite à considérer mes résultats de recherche dans la manière de concevoir l'étudiant-e comme « un-e personne formatrice de l'enseignant-e » dans la relation de transmission et d'apprentissage centrée sur l'apprenant-e (Dragon, 2015). Pour ce faire, j'accorde de l'importance à la valorisation de l'expérience subjective de l'étudiant-e dans la manière d'évaluer ses apprentissages corporels et techniques. J'estime aussi important de former l'étudiant-e à l'introspection sur son expérience singulière au regard de la promotion de pratique sécuritaire et de son développement artistique. Je boucle la section en discutant de l'implication des méthodologies visant la description de l'expérience subjective dans la recherche sur la promotion socioécologique de la santé dans différents environnements artistiques et sportifs.

5.2.1 Recommandations pratiques : valoriser l'expérience et mobiliser l'explicitation de l'action en formation corporelle et technique

Au terme de ma recherche, de nouvelles perspectives d'implémentation de l'entretien d'explicitation d'action et de décryptage du sens dans la formation et la pratique ont émergées. C'est le cas de la mise en valeur de l'expérience en première personne dans l'apprentissage de la sécurité en danse. Par exemple,

alors que se conclut le premier entretien de Cameron, iel partage sa réflexion : « Je pense qu'on n'a jamais pris le temps de... en classe [technique], de penser : "OK. Comment on s'y prend ? " Des fois, en tout cas je trouve, j'pense que c'est à cause de ça que je me suis blessée. » (Cameron 1 – 287). Ici, Cameron témoigne de la valeur potentielle de l'explicitation de l'action dans la transmission de la danse et l'apprentissage par la danse. Iel émet aussi un commentaire concernant le fait de recevoir beaucoup d'informations théoriques sur le saut, mais très peu d'accompagnement sur les aspects procéduraux et sur la conscientisation de leur capacité à faire des prises d'information sensorielles en cours d'action :

t'sais en classe comme [...] Ils nous disent comme [des éléments] théorique[s] pis des détails des détails, des qualités [...], mais au-delà de ça heu... [...] je veux dire, ce que tu fais en ce moment, là. T'sais de... de chercher qu'est-ce qu'on sent, heu comment on s'y prend pour ehh le faire et tout ça... (Cameron 1- 275 à 281).

Ainsi, à l'issue de son premier entretien, le-a participant-e partage l'utilité du type d'accompagnement prodigué dans le cadre de la recherche autant pour des raisons de pratique éclairée au regard de la promotion de la santé que pour des raisons d'éclairage au regard de la lucidité de la pratique et de la construction du sens qu'elle prend pour la personne. Quant à iel, Noah décrit son expérience d'entretien comme quelque chose de très introspectif qui lui a permis de se poser des questions qui ne sont pas adressées en classe technique (Noah 1 – 427 et 395). Iel avoue d'ailleurs que les étudiant-es auraient besoin d'en faire non seulement pour maintenir leur motivation (Noah 1 – 429 et 431), mais aussi pour avoir un espace pour réfléchir aux actions procédurales et au(x) sens que prennent la pratique et la formation pour l'individu (Noah 1 – 431).

À mon tour, je soulève la question suivante : quels sont les outils permettant d'accéder à l'expérience qui sont actuellement à la disposition des étudiant-es et des enseignant-es en classe technique? Les rétroactions spontanées du cheminement des participant-es à travers la méthodologie de recherche m'invitent à considérer que l'explicitation d'action et le décryptage du sens pourraient être de puissants outils d'accompagnement à l'introspection, à la fois pour la transmission du mouvement en classe technique, mais aussi pour la conscientisation de la sécurité-en-acte. Qui plus est, l'explicitation de l'action permettrait aussi d'orienter davantage l'accompagnement sur l'apprenant-e et de lui donner des outils pour développer son autonomie dans une pratique de danse sécuritaire et mettre en mots le sens que son processus de formation artistique a pour elle ou lui.

Au cours de la recherche, j'ai constaté la grande richesse que revêt l'expérience de la réalisation d'un saut dansé de manière satisfaisante, et ce, nonobstant lesdites « qualités » cinétiques et artistiques de la réalisation du point de vue de l'observation. Ce constat soulève la question concernant la place de l'expérience dans l'évaluation de l'agir connaisseur en formation de danse. J'ai l'intuition que l'intégration de l'expérience vécue et verbalisée *à posteriori* dans les contextes d'évaluation pourrait non seulement valoriser l'expérience en elle-même, mais pourrait aussi, humaniser davantage le processus de rétroaction et d'évaluation des acquis. En outre, l'interrogation de l'expérience en première personne des étudiant·es en formation est grandement pertinente, car on y retrouve « toute la finesse, la sensibilité et l'intelligence de leur expérience en contexte » (C. Raymond, communication personnelle, 5 août 2023). Par ailleurs, les commentaires en postentretien des participant·es en font preuve.

5.2.2 L'entretien d'explicitation : le pont au-dessus du fossé entre la formation technique et le l'éducation somatique en danse

Au départ de cette démarche académique, les deux principales critiques que j'adressais à la manière de présenter et de pratiquer l'éducation somatique dans le cadre de ma formation universitaire au baccalauréat en danse contemporaine à l'UQAM concernaient : 1) les difficultés d'accès aux sensations, surtout chez les personnes pour lesquelles l'acuité perceptive est une nouvelle notion et donc, qui ont peu d'expérience dans cette pratique et 2) les difficultés rencontrées pour transférer les apprentissages entre les différentes situations pratiques tout comme dans les mouvements de différentes natures et qualités (mouvements codifiés par les techniques en danse versus les mouvements pratiqués lors des cours d'éducation somatique). Les prises de conscience par le mouvement sont possibles lors des séances d'éducation somatique. En revanche, elles sont extrêmement situées et restreintes par la nature des mouvements explorés, qui ne sont pas pour la plupart du temps de nature expressive. Ces limites ressemblent aux propos tenus par Pastré et Samurçay (2001) à propos des compétences incorporées :

On aurait donc, aux deux extrémités de ce qui est en réalité un continuum, deux types de compétences : les compétences incorporées, où le savoir-faire reste prisonnier de l'action et de son contexte ; et les compétences explicites ou explicitées, où un processus d'analyse réflexive de la part du sujet, donc de conceptualisation, aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations (p. 157, cités dans Jonnaert *et al.*, 2006, p. 678)

De ce besoin de décontextualisation et d'analyse réflexive, permettant l'adaptation entre les différentes situations en jeu, s'ajoute à mon avis, la nécessité d'inclure de l'accompagnement par l'entretien d'explicitation de l'action pour les étudiant·es en danse. L'ajout des outils de l'autoexplicitation de l'action

dans la refonte du programme serait d'ailleurs une autre avenue fortement pertinente. Comme déjà mentionné dans ce travail, ce type d'entretien est un outil puissant de formation à l'introspection qui, de par sa nature, provoque des métaapprentissages et soutient l'autonomie de la personne. Si lorsqu'utilisée dans une perspective de pédagogie phénoménologique en danse, la technique d'entretien de l'explicitation de l'action supporte la créativité (Cazemajou, 2014), elle peut également éclairer la personne sur sa sécurité-en-acte. Mobilisé dans la formation des danseur-euses, il devient un outil d'accompagnement de la réflexion sur la formation corporelle et technique, et donne également des points de repère pour aider la personne formée à conscientiser son expérience dans sa pratique (enseignante ou artistique). Pour ces raisons, je considère effectivement que cette technique d'entretien pourrait agir comme un pont de réconciliation manquant au-dessus du fossé entre la formation technique et l'éducation somatique, tel que je l'ai vécu lors de ma propre formation et critiqué dans la problématique de ce travail. Cela faciliterait potentiellement l'adaptation (Jonnaert *et al.*, 2006) entre les diverses situations de formation andragogique (Masciotra, 2022), et ce, autant pour les personnes inscrites dans le volet des pratiques artistiques que celui de l'enseignement. Jonnaert et ses collègues rappellent que

pour que la personne puisse adapter à de nouvelles situations la compétence qu'elle a construite, il est important qu'elle l'ait mise en mots, explicitée et conceptualisée, tout en conservant son sens à travers le souvenir de la situation d'origine. (2006, p. 678)

Pour des raisons de conscientisation de la pratique et d'accompagnement dans le développement des compétences d'adaptation, je plaide en faveur de l'incorporation de l'explicitation d'action comme « outil dans l'introspection de sa propre expérience ramifiée au vécu » (S. Gosselin, communication personnelle, 9 août 2023) dans la formation des danseur-euses. En effet, les capacités à s'introspecter, à orienter son attention, à être pleinement présent-e par la gestion de sa vie mentale (Masciotra, 2022) et de fine conscience corporelle sont des éléments à développer lors d'une formation en danse contemporaine. Ils ne peuvent être que l'objet d'expériences éparses, mais bien faire l'objet de transmission explicite en tant que telle, dans un environnement qui accompagne l'artiste en développement dans l'adaptation aux différentes situations éducatives et préprofessionnelles.

5.2.3 Implications de la méthodologie dans les recherches en danse et en prévention des blessures

En faisant la revue de littérature, j'ai constaté, en tant qu'artiste-pédagogue-chercheuse en danse, le réductionnisme ambiant dans les recherches postpositivistes concernant les mouvements dansés et les blessures dans le domaine. Propulsée par ce sentiment et soutenue par mes directrices de recherche

Nicole Harbonnier et Caroline Raymond, j'ai entrepris une recherche dans un paradigme qualitatif/interprétatif et j'ai emprunté une méthodologie technopsychophénoménologique (Mouchet, 2018) dans l'espoir d'arriver à fournir « une perspective riche, nuancée et située des phénomènes »⁹⁹ (Henley et Conrad, 2023, p. 46) de l'explicitation de l'action par la verbalisation de l'expérience vécue à *posteriori* et du sens que prend l'expérience dans la classe technique de danse. Là où les recherches quantitatives rapportaient la hauteur des sauts en centimètres, la quantité de force déployée lors de la propulsion ou de la réception, les résultats de ma recherche mettent au jour l'influence de plusieurs relations socioécologiques qui se ramifient entre elles. Ces relations doivent être nourries et développées sainement pour pouvoir réaliser des sauts dansés de manière sécuritaire. Cela promeut d'ailleurs toute l'intelligence incorporée et la finesse du travail des personnes qui dansent. Elle met également de l'avant les facteurs socioécologiques en jeu dans la promotion de la santé à travers l'expérience subjective des mouvements dansés. En outre, je crois que la méthodologie empruntée pour réaliser cette étude gagne à être répandue dans les recherches académiques visant la population de personnes qui dansent, des populations de personnes sportives, ainsi que les notions de promotion de la santé, dont fait partie le champ de la prévention des blessures.

5.3 Ouverture et pistes de recherches subséquentes

Pour clore ce mémoire, je propose des pistes de recherches subséquentes qui pourraient étoffer, ou alors, nuancer les résultats obtenus dans ma recherche sur l'expérience de la réalisation sécuritaire d'un saut dansé par des étudiant-es en mi-parcours de formation universitaire.

Tout comme Caroline Bolling et ses collègues (2018, 2020, 2021) l'évoquent dans leurs publications, mes résultats valorisent la pertinence de la recherche qualitative pour les questions de prévention des blessures liées à la pratique de la danse. En effet, ce paradigme de recherche permet d'avoir une meilleure compréhension des interactions entre les facteurs socioécologiques sur l'expérience et les comportements des personnes à l'étude. Aussi, à l'image de Heiland et Rovetti (2013), je crois aussi à la pertinence des recherches dont le devis méthodologique est mixte, afin d'explorer une plus large gamme de phénomènes liés aux mouvements dansés.

⁹⁹ Traduction libre de l'autrice : « Rather it is meant to contribute a rich, nuanced and situated perspective on the phenomenon » (Henley et Conrad, 2023, p. 46)

Comme il n'était pas prévu par l'équipe de recherche que la relation aux blessures ainsi que les opinions sur ces dernières jouent un rôle aussi important dans l'expérience de la réalisation de mouvements sécuritaires. De futures recherches qualitatives portant sur le sujet pourraient aborder ces questions dans un questionnaire ou encore dans un entretien semi-directif, afin de mieux circonscrire le point de vue des participants. J'invite également les enseignant-es de la danse et les professionnels de la santé à en prendre en compte dans l'accompagnement des danseurs dans leurs apprentissages d'une pratique sécuritaire en danse.

Les recherches subséquentes s'apparentant à la nôtre pourraient modifier certaines variables (le terrain, les situations et la population), ou encore, focaliser sur différents facteurs socioécologiques. Par exemple, une deuxième phase de cette recherche pourrait appliquer le même devis méthodologique, mais se dérouler dans une autre province canadienne. Les résultats obtenus permettraient la comparaison de l'interaction de facteurs socioculturels qui composent l'expérience chez des personnes du même niveau, mais œuvrant dans des conditions culturelles légèrement différentes.

De même, il pourrait être intéressant de conserver le devis méthodologique technopsychophénoménologique, mais de l'appliquer au grand jeté et de comparer l'expérience de la réalisation sécuritaire de ce type spécifique de saut chez les personnes issues de domaines de formations physique et artistique différentes telles que la danse, le cirque et la gymnastique. Cela pourrait également révéler des particularités socioculturelles liées à l'expression artistique, ou encore aux caractéristiques ontogéniques en jeu dans l'expérience de la réalisation sécuritaire d'un même saut. Par la suite, des interventions cliniques préventives plus adaptées aux contextes pourraient être mises en place (Bolling *et al.*, 2018).

En conservant le terrain de recherche à l'UQAM, mais en permutant les situations, il serait possible de comparer les situations d'activités choisies pour cette recherche (CTQ et EP) avec une situation dans lesquelles les enjeux de stress sont plus élevés, tels qu'une démonstration devant public dans une salle de spectacle. Il serait intéressant d'observer s'il y a une corrélation entre l'importance accordée (évaluation, représentation) à une situation et la quantité/qualité des étapes préparatoires. Dans le cas où une telle étude serait conduite, il pourrait également s'avérer pertinent de produire des données plus spécifiques sur la relation aux blessures des participant-es, ou encore, sur le type de perfectionnisme (Nordin-Bates et Kuylser, 2021).

En ce qui a trait à la population visée, il pourrait être tout autant pertinent de vérifier les résultats de Caroline Bolling et son équipe (2021) concernant la conception de la prévention des blessures comme un processus d'apprentissage en comparant des personnes dont le niveau de l'agir connaisseur est varié : novice, compétente et experte (Masciotra, 2022). Cette étude pourrait mettre en lumière les manifestations des différents niveaux d'expertises quant à la réalisation sécuritaire d'un saut dansé en situation de classe technique quotidienne pour chacune des personnes.

À titre personnel, je serais curieuse de voir les effets de l'implémentation dans une formation du danseur d'un atelier sur l'interprétation des sensations, incluant l'éducation à la douleur¹⁰⁰ et des retombées affectives sur la perception de la promotion de la santé et la relation aux blessures dans un cadre d'andragogie de la danse, ainsi que les effets potentiels à long terme sur les mécanismes et le taux de blessures neuromusculosquelettiques chez les personnes qui entreprennent une formation en danse à l'université.

Finalement, des recherches doctorales pourraient interroger les perceptions des effets à long terme de plusieurs entretiens d'explicitation de l'action et de décryptage du sens sur la métacognition, l'adaptabilité aux différentes situations et l'autonomie des danseurs quant à la pratique sécuritaire de la danse, ou encore l'implémentation et l'utilisation de l'outil du radar, tel que proposé dans la discussion dans un contexte réel de formation corporelle et technique en danse.

¹⁰⁰ De l'anglais « pain education », qui est un type d'éducation en physiothérapie, notamment formulée par Dr. Linda-Joy Lee, dans le cadre de la ConnectTherapy (Lee, s. d.).

CONCLUSION

En guise de conclusion, je propose de faire un survol du contenu des différentes sections de mon mémoire en le commentant par rapport aux motivations de départ et mon vécu en tant que chercheuse dans le processus de recherche. J'ai entamé la maîtrise à la suite de ma formation en danse contemporaine à l'université. Au cours de celle-ci, j'ai vécu une mise en doute de mes sensations, alors que je débute mon apprentissage de la proprioception. J'ai également vécu plusieurs blessures musculosquelettiques qui ont mis en lumière une fracture entre la vision du mouvement en danse et la vision du mouvement en kinésiologie/physiothérapie. Si ces deux « polarités » étaient toutes autant préoccupées par la prévention des blessures, les chemins pour y parvenir étaient, selon ma compréhension, assez différents. À l'aide des conseils de ma directrice, j'ai focalisé ma recherche sur les sauts dansés. Dans la recension des écrits sur le saut de danse, j'ai retrouvé ce fossé quant à la manière de concevoir les mouvements entre les recherches académiques quantitatives et qualitatives, ce qui a validé mon vécu. Le corpus de recherche concernant les blessures associées à la pratique des sauts m'a permis de comprendre que peu de recherches prennent en compte le contexte par lequel elles s'expriment. Grâce à des recherches qualitatives en promotion de la santé, qui conçoivent la manifestation des blessures selon une perspective socioécologique, j'ai pu orienter ma recherche autour des enjeux sous-jacents, dont l'apprentissage de la sécurité-en-acte, qui composent l'expérience de la réalisation de sauts dansés en contexte de classe technique.

Dans la section des repères conceptuels, j'ai posé le concept de l'énaction en toile de fond de tous les autres concepts et je me suis basée sur un modèle de formation qui conçoit les compétences à développer comme un agir connaisseur incarné et situé. Afin d'avoir des clés de lecture qui me permettaient de comprendre au mieux les personnes qui ont participé à mon étude, je me suis appuyée sur des concepts issus de la psychologie développementale et de la psychologie de la danse. La prise en compte de leur milieu de pratique étant tout aussi important, j'ai réservé une place particulière à la compréhension des effets interactionnels du stress en situation de performance sportive, que j'ai proposé d'appliquer au contexte d'examen pratique en classe technique. Par la suite, j'ai étayé le saut dansé selon ses dimensions cinétiques et artistiques. Les concepts mobilisés sont issus des domaines des sciences cognitives, de la physique, de la danse, de la neurophysiologie et de la psychologie. Cette portion des repères conceptuels se présente comme l'amorce de la construction d'un pont au-dessus du fossé décrit dans le premier chapitre. Une autre sous-section du deuxième chapitre concerne la conception de la classe technique

comme lieu de promotion et d'apprentissage de la sécurité-en-acte. J'y mobilise des auteurs œuvrant dans la santé publique pour proposer deux idées clés : la blessure est une manifestation d'un système socioécologique sous-jacent et la régulation de ces facteurs est parfois hors de la portée des étudiant-es en formation universitaire.

Dans le chapitre de méthodologie, j'ai choisi d'asseoir ma recherche dans un paradigme qualitatif/interprétatif, en ce qu'il me permettait de sonder en profondeur l'objet de ma recherche : l'expérience de la réalisation sécuritaire d'un saut dansé en situation de classe technique (quotidienne et examen pratique de mi-session) chez des étudiant-es en mi-parcours de formation universitaire en danse contemporaine. J'ai emprunté à Alain Mouchet (2018) la méthodologie technopsychophénoménologique à laquelle j'ai ajouté l'observation directe (Arborio, 2007) et l'entretien de décryptage du sens (Faingold, 2020). Tous ces outils méthodologiques se sont révélés pertinents et puissants sur le terrain. En effet, les participant-es ont vu le potentiel des relances d'explicitation de l'action dans leurs démarches d'apprentissages et iels ont fait des commentaires invitant l'implémentation de la verbalisation de l'expérience en classe technique. D'un point de vue personnel, les outils de production de données sont devenus de réels remèdes aux non-dits dans les différentes sphères de transmission du mouvement. Le traitement et l'analyse des données se sont faits en plusieurs étapes, mais c'est l'analyse en mode écriture par la décontextualisation du matériau, la recherche de récurrences, la reconstruction chronologique et la recontextualisation du vécu d'expérience qui a permis l'efficacité de l'analyse (Tesch, 1990, dans Paillé et Mucchielli, 2016). La nature méthodologique de ma recherche limite l'application des résultats au-delà des personnes sondées, mais permet d'élargir les horizons quant aux dimensions prises en compte dans la réalisation des mouvements dansés.

Dans le quatrième chapitre, j'ai présenté les résultats de mon étude en rappelant le caractère énactif et ontogénique depuis lequel j'ai conceptualisé l'objet d'étude. Ainsi, j'ai déterminé qu'il était nécessaire de passer par l'élaboration de portraits de chaque participant-es. Ils résument, entre autres choses, leur historique en danse, leurs conceptions de leurs expériences de sauts dansés et leur attitude générale face aux blessures neuromusculosquelettiques liées à la pratique de la danse. J'ai ensuite présenté les différentes étapes préparatoires aux sauts dansés. J'ai inclus ces étapes dans la réalisation sécuritaire du mouvement à l'étude, en ce qu'elles les influencent en partie. J'ai poursuivi avec une organisation chronologique des diverses verbalisations, que j'ai mises en relation avec les données produites par l'observation directe, l'observation-analyse du mouvement (OAM) et l'historique de chaque participant-es.

Les résultats de ma recherche suggèrent que les phases du saut dansé sont toutes conditionnées par les précédentes. J'ai relevé quelques actions phares dans la réalisation sécuritaire d'un saut dansé, tel que la qualité de la coordination - qui emmène un sentiment de naturel et la possibilité de « sous-traiter » les actions motrices -, l'anticipation, le discours interne motivationnel, la gestion de la vie mentale, la suspension des impératifs, l'imagerie motrice permettant une projection spatiale, une attitude d'ouverture à l'expérience et à l'espace, le repérage de passages complexes ou risqués et la confiance en ses capacités. En tant qu'ancienne étudiante au baccalauréat en danse de l'UQAM, j'ai été agréablement surprise par les capacités de régulations affectives dont faisaient preuve les participant·es à la recherche. Sonder leur expérience m'a aussi permis d'apaiser des souvenirs douloureux liés à mon parcours, mais teintés à l'époque de mes propres filtres perceptuels.

Dans le cinquième et dernier chapitre, je fais dialoguer les principaux résultats au regard de la formation à la sécurité-en-acte en danse et les concepts d'haptiques d'ouverture et de défense (Godard, 2018 ; Righini, 2021). Je poursuis en proposant une schématisation de l'interprétation des sensations et leur retombée affectives. Les différentes conditions pour une acuité perceptive sans entrave sont rappelées et je me positionne aux côtés d'auteurs qui invitent au développement d'une pluralité de stratégies d'adaptation face aux situations potentiellement pathogènes. Pour ce faire, j'ai élaboré un outil pédagogique/andragogique qui permet à la personne en formation de danse de se situer quant à la sécurité-en-acte. L'outil permet de conscientiser les zones tampons socioécologiques actives et accessibles à la personne qui l'utilise. J'étends également l'utilisation de l'outil aux enseignant·es en danse qui sont engagé·es dans une éducation centrée sur l'apprenant et qui voudraient sonder les besoins de leurs élèves. J'intègre à la discussion une sous-section dans laquelle je tisse des liens entre les moments précieux vécus lors de saut dansé (tels que mis au jour par les entretiens de décryptage du sens) et le concept de l'actualisation de soi (Leclerc *et al.*, 2003), qui, à mon avis, se rapproche de la fonction de l'agir éenactif « (se) réaliser » décrite par Domenico Masciotra (2022). Je continue le chapitre de discussion en mettant en lumière les implications de la méthodologie empruntée pour l'élaboration de mon étude dans la pratique de la danse et dans le champ de la recherche en danse / en sécurité dans la performance physique et artistique. Je conclus le chapitre en proposant des pistes de recherche subséquentes qui pourraient nuancer les résultats obtenus, ainsi qu'approfondir la compréhension des effets de l'explicitation d'action sur les métaapprentissages en danse.

En plus de me procurer un état général d'apaisement quant à la formation des étudiant·es en danse, le processus de recherche à la maîtrise m'a permis de me projeter dans un milieu pour lequel je ne me sentais pas du tout outillée et adéquate. Il me permet de me positionner dans le milieu de la danse avec plus d'aplomb et aussi, il me permet de transitionner dans ma vie professionnelle en sautant à pieds joints vers de nouvelles aventures.

ANNEXE A
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat: 4857
Certificat émis le: 09-06-2021

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) 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:	Les facteurs d'influence et leurs incidences sur un saut dansé de manière sécuritaire par des étudiants-es en classe technique de danse contemporaine dans le cadre de leur formation préprofessionnelle
Nom de l'étudiant:	Sabrika LEDUC
Programme d'études:	Maîtrise en danse
Direction de recherche:	Nicole HARBONNIER
Codirection:	Caroline RAYMOND

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.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. Graf'.

Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE B

LETTRE D'AUTORISATION POUR L'ACCUEIL DE LA RECHERCHE AU DÉPARTEMENT DE DANSE DE L'UQAM



Montréal, 27 mai 2021

Objet : Lettre d'autorisation pour l'accueil de la recherche au Département de danse de l'UQAM

Je, Héléne Duval, directrice des programmes du premier cycle en danse, accepte d'accueillir au Département de danse de l'UQAM, la recherche de Sabrika Leduc intitulée : ***Les facteurs d'influences et leurs incidences sur un saut dansé de manière sécuritaire par des étudiant.e.s en classe technique contemporaine dans le cadre de leur formation préprofessionnelle***, qui prendra place à la session d'automne 2021.

J'accepte aussi que Sabrika Leduc utilise les adresses courriel des enseignantes des classes techniques à la session d'automne 2021, afin de faire des appels ciblés à la collaboration.

Cette recherche implique la collaboration d'une enseignante de classe technique, de l'accompagnateur musical associé / l'accompagnatrice musical associé, ainsi que la participation des étudiant.e.s inscrit.e.s au groupe-classe de l'enseignante. Ceux-ci et celles-ci auront donné leur accord pour la participation à l'étude par le biais d'un formulaire de consentement.

Héléne Duval, directrice des programmes du premier cycle en danse de l'UQAM

Danièle Desnoyers, directrice du département de danse

Adresse postale
Université du Québec à Montréal
Case Postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
CANADA

Adresse géographique
Université du Québec à Montréal
Pavillon de danse (K)
840, rue Chamier
Montréal (Québec) H2L 1H6

Téléphone : 514 987-3182
Télécopieur : 514 987-4797
danse@uqam.ca
danse.uqam.ca

ANNEXE C

AVIS DE COLLABORATION

AVIS DE RECRUTMENT

Recrutement de participation à une recherche

Dans le cadre du programme (1802) Maîtrise en danse de l'UQÀM

Titre du projet : Les facteurs d'influences et leurs incidences sur un saut dansé par des étudiants·es en formation préprofessionnelle en situation de classe technique régulière et en situation d'examen de fin de session.

Objectif de la recherche

Ce projet de recherche a pour objet d'étude le saut dansé en situation réelle de pratique, réalisé par des personnes en formation préprofessionnelle. L'objectif de cette étude est d'explorer les facteurs qui influencent la manière de réaliser des sauts en contexte a) de classe technique régulière et b) en contexte d'examen de fin de session. Pour ce faire, je suis à la recherche d'une enseignante de classe technique chargée d'un cours-groupe du premier cycle au Département de danse de l'UQÀM à la session d'hiver 2021.

La nature de votre participation à titre d'enseignante implique :

- 1) d'accepter la présence de l'étudiante-chercheuse dans trois séances de votre cours technique à la session d'hiver 2021 (1^{ère} - présentation du projet aux étudiants·es, 2^{ème} et 3^{ème} - observation) de façon volontaire;
 - 2) de consentir à la captation audiovisuelle intégrale de ces séances ;
 - 3) de travailler les sauts lors des séances qui seront filmées ;
 - 4) de travailler les sauts à raison d'au moins deux fois par semaine pour la période de mars à avril 2021, afin de minimiser les risques de blessures chez les étudiants·es participant à l'étude ;
- *les dates des séances seront fixées à partir d'une entente commune entre l'enseignante-participante et l'étudiante-chercheuse.**

Quand? La période visée par l'étude concerne les mois de mars à avril 2021.

Où? L'étude prendra place dans votre environnement de travail régulier.

Pour manifester votre intérêt à participer à cette recherche, prière de communiquer avec la responsable de la recherche :

Responsable de la recherche :

Sabrika Leduc (étudiante-chercheuse)

Tel : (514) 549-7340

Courriel : leduc.sabrika@courrier.uqam.ca

Direction de recherche :

Nicole Harbonnier, Professeure du

Département de danse, UQÀM

Tel : 514-987-3000 poste 2455,

Courriel : harbonnier.nicole@uqam.ca

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT COLLABORATEUR/COLLABORATRICE (ENSEIGNANTE)



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT COLLABORATEUR / COLLABORATRICE (ENSEIGNANTE)

Titre du projet de recherche

Les facteurs d'influence et leurs incidences sur un saut dansé de manière sécuritaire par des étudiants-es en classe technique de danse contemporaine dans le cadre de leur formation préprofessionnelle

Étudiante-chercheuse

Sabrika Leduc

Maîtrise en danse

(514) 549-7340

leduc.sabrika@courriel.uqam.ca

Direction de recherche

Nicole Harbonnier

Professeure du département de
danse, UQAM

(514) 987-000 poste 2455

harbonnier.nicole@uqam.ca

Direction de recherche

Caroline Raymond

Professeure du département de
danse, UQAM

(514) 987-000 poste 2071

raymond.caroline@uqam.ca

Vous êtes invitée à collaborer-participer à ce projet de recherche intitulé *Les facteurs d'influence et leurs incidences sur un saut dansé de manière sécuritaire par des étudiants-es en classe technique de danse contemporaine dans le cadre de leur formation préprofessionnelle*

Préambule

Nous vous demandons de collaborer à un projet de recherche qui implique la captation vidéo intégrale de deux séances du cours dont vous avez le mandat d'enseigner à l'UQAM, spécifiquement lors d'une classe technique régulière et lors d'un examen pratique à l'automne 2021. Ce projet implique que vous proposiez des sauts dansés dans le cadre de ces séances, ainsi qu'à raison d'au moins deux fois par semaine de septembre à novembre 2021.

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

Les sauts dansés sont reconnus pour être des mouvements difficiles et particulièrement complexes. Plusieurs types de pathologies chroniques ont été associés à ces mouvements (Russel, 2013 ; Jarvis et Kulig, 2019 ; Vassallo et al. 2019). Alors que des solutions pour améliorer des composantes du saut sont grandement recherchées dans les études scientifiques (causes du phénomène et étiologie des blessures) (Liederbach et al., 2008 ; Heiland et Rovetti, 2016 ; Tsanaka et al., 2017 ; Yu et al., 2018 ; <https://iadms.org/>), aucune d'entre elles ne prend en compte à la fois le vécu subjectif en contexte réel de pratique (expérience du phénomène) et la conception du mouvement qu'en a l'apprenti danseur. En complémentarité avec la littérature actuellement existante sur le saut de danse, cette recherche vise à répondre à la question suivante : Quels sont les différents facteurs et comment influencent-ils la réalisation sécuritaire d'un saut dansé en situation de classe technique contemporaine régulière et en situation d'examen pratique de mi-session chez des étudiants-es en début de formation préprofessionnelle? Avec comme sous-questions : a) Quelles stratégies sont utilisées par les étudiants-es? b) Dans quelles mesures ces facteurs contribuent-ils (ou non) à une pratique sécuritaire? Cette recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif-interprétatif et adoptera une méthodologie techno-psychophénoménologique (Mouchet, 2018) en combinant l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et l'analyse d'activité (Barbier, 2011). L'entretien du décryptage du sens (Faingold, 2020) sera également mobilisé à la suite de l'entretien d'explicitation, afin de mieux répondre à la question de recherche.

Ce projet d'étude consiste à identifier les facteurs qui influencent la manière de réaliser des sauts dansés en contexte a) de

classe technique régulière et b) d'examen de mi-session chez vos étudiants-es en formation préprofessionnelle au département de danse de l'UQAM. Quatre étudiants-es sont recherchés-es pour participer à cette étude.

Nature et durée de votre collaboration-participation

La nature de votre collaboration-participation implique 1) d'accepter la captation audiovisuelle de deux séances du cours de classe technique pour lequel vous exercez le rôle d'enseignante à l'automne 2021.

Avantages liés à la collaboration-participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science en danse.

Risques liés à la collaboration-participation

En principe, aucun risque (supplémentaire à l'exercice de vos fonctions habituelles) n'est lié à la participation à cette recherche. Les risques liés à la COVID-19 sont atténués le plus possible par le port d'équipement de protection individuel (EPI) et la distanciation de deux mètres et plus lors des observations directes et captations audiovisuelles en classe.

Confidentialité

Hélène Duval, directrice du programme du premier cycle au département de danse de l'UQAM, a donné son accord pour accueillir cette recherche dans le cadre du baccalauréat en danse.

À moins d'accord contraire de votre part concernant la divulgation de votre identité, nous référerons à votre personne en tant que « l'enseignante ». Hélène Duval, Alice Jean, assistante de recherche et étudiante à la maîtrise en danse de l'UQAM, ainsi qu'Éliane Cantin, technicienne en travaux pratiques à l'UQAM pourront connaître votre identité. Elles signeront un formulaire d'entente de confidentialité. Ces personnes, l'étudiante-chercheuse et ses directrices de recherche sont pleinement engagées à respecter la confidentialité de toutes les données vous concernant.

Les données électroniques (documents audiovisuels et potentielles transcriptions de vos échanges verbaux et physiques) seront en possession de l'étudiante-chercheuse en tout temps et seront sécurisées par un mot de passe. Ensuite, elles seront détruites électroniquement par l'utilisation du logiciel *CCleaner*, cinq ans après la dernière publication des résultats. Les données audiovisuelles des captations en classe seront visionnées par l'étudiante-chercheuse et par sa directrice de recherche.

Vos réponses, propos et commentaires pourraient être cités, sans relecture au préalable sous le pseudonyme « l'enseignante » dans tous les écrits et diffusions des résultats.

Utilisation de votre image

Certaines images captées par vidéo pourraient être utilisées dans la diffusion des données.

Acceptez-vous que votre image, telle qu'elle apparaît dans la captation audiovisuelle, puisse être utilisée pour la diffusion des résultats de cette étude ?

☒ Oui ☐ Non

*en cas de refus, votre visage et vos tatouages apparents seront brouillés électroniquement.

Utilisation secondaire des données

Les données recueillies dans la présente étude pourraient s'avérer pertinentes pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine. Le cas échéant, ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

☒ Oui ☐ Non

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

☒ Oui ☐ Non

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: Nicole Harbonnier, directrice de recherche et professeure au département de danse de l'UQAM, (514) 987-0000 poste 2455, harbonnier.nicole@uqam.ca; Caroline Raymond, directrice de recherche et professeure au département de danse de l'UQAM, (514) 987-0000 poste 2071, raymond.caroline@uqam.ca; Sabrika Leduc, étudiante-chercheuse, (514) 549-7340, leduc.sabrika@courriel.uqam.ca.

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 sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@uqam.ca – voir : <https://cerpe.uqam.ca/contacts/>

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 tel que présenté 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.

Nathalie Blanchet
Prénom Nom


Signature

30 août 2021
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 E

ENTENTE RELATIVE À LA CONFIDENTIALITÉ



ENTENTE RELATIVE À LA CONFIDENTIALITÉ

Signataire

Je, soussigné, _____, _____
(fonction)

_____, m'engage par les présentes à maintenir
(Nom de l'université ou de l'entreprise)

les informations décrites ci-après confidentielles.

Informations confidentielles

Toute information relative aux projets décrits ci-après, qu'il s'agisse d'information orale ou écrite, de données techniques, de savoir-faire industriel ou de renseignements relatifs aux produits ou procédés faisant l'objet des projets.

Projets

Il s'agit du projet intitulé:

Les facteurs d'influences et leurs incidences sur un saut dansé de manière sécuritaire par des étudiants-es en classe technique contemporaine dans le cadre de leur formation préprofessionnelle

DISPOSITIONS DE CONFIDENTIALITÉ

Je m'engage à:

1. Garder secrètes toutes les informations confidentielles définies ci-haut.
2. Ne pas photocopier ni faire photocopier lesdites informations confidentielles.
3. Retourner tout document qui me sera confié dans le cadre du présent engagement, sur demande du responsable du projet ou de l'Université du Québec à Montréal.

LIMITE DE L'ENGAGEMENT

Nonobstant les dispositions qui précèdent, les obligations du signataire relativement à la confidentialité ne vaudront que pour une période de [indiquer la durée] à compter de la date de

sa signature et s'il en est convenu autrement dans une autre convention ultérieure entre les parties. Lesdites obligations deviendront également caduques si l'une ou l'autre des situations suivantes se présente:

- les informations confidentielles portées à la connaissance du signataire faisaient partie du domaine public antérieurement à la signature du présent accord ou deviendront parties du domaine public au cours du projet par d'autres voies que par divulgation de la part du signataire;
- les informations confidentielles étaient connues d'une tierce partie, non soumise à la confidentialité avant la signature des présentes, et ce, sans que cette tierce partie l'ait obtenue du signataire ou de l'Université du Québec à Montréal ;
- des connaissances de même nature ont été développées par une tierce partie de façon totalement indépendante et sans que ladite tierce partie ait été en relation avec l'Université du Québec à Montréal ou le signataire.

EN FOI DE QUOI, J'AI SIGNÉ LA PRÉSENTE, A _____,
(ville)

EN CE _____
(date)

Par: _____

Témoïn: _____

ANNEXE F

SCÉNARIO DE LA PRÉSENTATION DE L'AVIS DE RECRUTEMENT

Avis de recrutement

Appel pour participation à une recherche

Dans le cadre du programme (1802) Maîtrise en danse de l'UQAM

Scénario de présentation adressé aux étudiants-es du groupe-classe de l'enseignante-participante

Titre du projet :

Les facteurs d'influences et leurs incidences sur un saut dansé de manière sécuritaire par des étudiants-es en classe technique contemporaine dans le cadre de leur formation préprofessionnelle

Tableau 1 : Scénario des étapes de présentation du projet de recherche

Temps	Étapes	Script	Personne responsable
2 min.	Présentation de l'objet de l'étude et ses objectifs	Ce projet de recherche a pour objet d'étude le saut dansé en situation réelle de pratique, réalisé par des personnes en formation préprofessionnelle. L'objectif de cette étude est d'explorer les facteurs qui influencent la manière de réaliser des sauts en contexte a) de classe technique régulière et b) en contexte d'examen de fin de session. Deux participants-es, ainsi que deux remplaçants-es (en cas de blessure) sont recherchés-es pour cette étude. La nature de votre participation implique	Étudiante-chercheuse
2 min.	Présentation de la nature de la participation	1) de répondre à un questionnaire en ligne vers la mi-mars 2021 (environ 30 – 40 minutes) concernant votre expérience en danse et en activité physique, votre historique de blessures ainsi que votre conception du saut dansé; 2) d'être filmé-e par caméra lors d'une classe technique régulière vers la fin mars – début avril 2021 et lors d'un examen de fin de session dans la semaine du 26 avril 2021 (durée régulière des séances) dans le cadre de votre cours de classe technique; 3) de participer à deux entretiens d'explicitation (environ 1h chaque) qui auront lieu, selon vos disponibilités, dans les installations du département de danse de l'UQAM et qui seront enregistrés par audio et par vidéo (le premier entretien sera mené entre les deux captations en classe et le second dans la semaine du 2 mai 2021). L'entretien d'explicitation consistera à vous informer sur la manière dont vous y êtes pris-e pour réaliser un saut dansé lors de la classe observée.	Idem

3 min.	Présentation de la carte conceptuelle des différents scénarios pour le choix final de l'échantillonnage	Se référer à la carte conceptuelle	<i>Idem</i>
1 min.	Présentation des critères d'inclusion	Les critères d'inclusion sont les suivants : - Avoir atteint la majorité (18 ans et plus) - Être inscrit-e au cours DAN XXXX - Suivre le cursus scolaire régulier du baccalauréat en danse contemporaine de l'UQAM. - Avoir accès à internet pour la complétion du questionnaire en ligne - Être volontaire pour vous informer sur la manière dont vous y êtes pris-e pour réaliser un saut dansé dans les deux situations observées	<i>Idem</i>
1 min.	Présentation du critère d'exclusion	Le seul critère d'exclusion est le suivant : N'avoir aucune blessure, limitation ou douleur vous empêchant de sauter	<i>Idem</i>
1 min.	Risques et avantages	En principe, aucun risque supplémentaire à votre participation aux séances et examen du cours de classe technique n'est lié à la participation à cette recherche. En effet, la visée de cette étude fait en sorte qu'elle n'est en aucun cas dépendante de vos performances athlétiques et artistiques lors des captations vidéo en classe technique régulière et lors de l'examen final. L'avantage principal que vous pourriez tirer de votre participation à cette étude serait mieux connaître comment vous vous y prenez pour réaliser des sauts dansés dans les situations observées. Par votre participation, vous pourriez aussi contribuer à l'avancement de la science appliquée à la danse. Nous passons maintenant à la période de questions.	<i>Idem</i>
5 à 10 min.	Période de questions	Vous recevrez par courriel, le formulaire de consentement à titre d'exemple. Vous êtes invités-es à le lire une première fois à tête reposée. La signature du formulaire se fera demain avec Alice Jean, mon assistante de recherche. Elle vous remettra également un code alphanumérique pour pouvoir remplir le questionnaire en ligne de manière anonyme. Je serai présente à l'extérieur de la classe pour répondre à toutes questions supplémentaires qui émergeraient.	<i>Idem</i>

Le lendemain, dans le battement intercoures matinal, Sabrika Leduc, étudiante-chercheuse, sera à l'extérieur de la classe pour répondre aux questions qui persistent, alors qu'Alice Jean, assistante de recherche, sera en classe pour administrer le formulaire de consentement à l'accompagnement musical et aux étudiants-es, ainsi que pour ériger le formulaire de correspondance. Les mesures sanitaires liées à la COVID-19 seront respectées.

Tableau 2 : Scénario des étapes d'administration du formulaire de consentement et construction du registre de correspondance

Temps	Étape	Script	Personne responsable
20 minutes	Administration du formulaire de consentement et construction du registre de correspondance.	A.J : Je vais maintenant vous distribuer le formulaire de consentement. Veuillez à bien lire le formulaire en entier. La période de questions individuelle peut se prolonger pendant que vous le remplissez, Sabrika est à l'extérieur de la classe pour répondre aux questions supplémentaires. A.J : Une fois le formulaire rempli, vous pouvez me le rapporter. Je vais vous remettre un code alphanumérique pour vous identifier de façon anonyme. S'il vous plaît, tentez de bien le mémoriser. A.J : En tout temps, n'hésitez pas à prendre contact avec Sabrika par téléphone ou par courriel pour toutes autres questions, ou pour mentionner votre retrait de consentement.	Alice Jean, assistante de recherche et Sabrika Leduc, étudiante-chercheuse

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ÉTUDIANTS-ES-PARTICIPANTS-ES



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (ÉTUDIANTS-ES)

Titre du projet de recherche

Les facteurs d'influence et leurs incidences sur un saut dansé de manière sécuritaire par des étudiants-es en classe technique de danse contemporaine dans le cadre de leur formation préprofessionnelle

Étudiante-chercheuse

Sabrika Leduc
Maîtrise en danse
(514) 549-7340
leduc.sabrika@courriel.uqam.ca

Direction de recherche

Nicole Harbonnier
Professeure du département de
danse, UQAM
(514) 987-000 poste 2455
harbonnier.nicole@uqam.ca

Direction de recherche

Caroline Raymond
Professeure du département de
danse, UQAM
(514) 987-000 poste 2071
raymond.caroline@uqam.ca

Vous êtes invité-es à participer à ce projet de recherche intitulé *Les facteurs d'influence et leurs incidences sur un saut dansé de manière sécuritaire par des étudiants-es en classe technique de danse contemporaine dans le cadre de leur formation préprofessionnelle*

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de remplir un questionnaire en ligne, d'être filmé-e à deux reprises (lors d'une classe technique régulière et lors d'un examen pratique) dans le cadre du cours de classe technique auquel vous êtes actuellement inscrit-e et de participer à deux entretiens d'explicitation et de décryptage du sens.

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

Les sauts dansés sont reconnus pour être des mouvements difficiles et particulièrement complexes. Plusieurs types de pathologies chroniques ont été associés à ces mouvements (Russell, 2013 ; Jarvis et Kulig, 2019 ; Vassallo et al., 2019). Alors que des solutions pour améliorer des composantes du saut sont grandement recherchées dans les études scientifiques (causes du phénomène et étiologie des blessures) (Liederbach et al., 2008 ; Heiland et Rovetti, 2016 ; Tsanaka et al., 2017 ; Yu et al., 2018 ; <https://iadm.org/>), aucune d'entre elles ne prend en compte à la fois le vécu subjectif en contexte réel de pratique (expérience du phénomène) et la conception du mouvement qu'en a l'apprenti danseur. En complémentarité avec la littérature actuellement existante sur le saut de danse, cette recherche vise à répondre à la question suivante : Quels sont les différents facteurs et comment influencent-ils la réalisation sécuritaire d'un saut dansé en situation de classe technique contemporaine régulière et en situation d'examen pratique de fin de session chez des étudiants-es en début de formation préprofessionnelle ? Avec comme sous-questions : a) Quelles stratégies sont utilisées par les étudiants-es ? b) Dans quelles mesures ces facteurs contribuent-ils (ou non) à une pratique sécuritaire ? Cette recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif-interprétatif et adoptera une méthodologie techno-psychophénoménologique (Mouchet, 2018) qui combinant l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et l'analyse d'activité (Barbier, 2011). L'entretien du décryptage du sens (Faingold, 2020) sera également mobilisé à la suite de l'entretien d'explicitation, afin de mieux répondre à la question de recherche.

Ce projet d'étude consiste à identifier les facteurs qui influencent votre manière de réaliser des sauts dansés en contexte a) de classe technique régulière et b) d'examen pratique. Quatre étudiants-es-participants-es sont recherchés-es pour cette étude. Ceux-ci et celles-ci doivent être inscrits-es au cours de classe technique associé à leur cheminement scolaire de deuxième année, suivre le cursus régulier du baccalauréat en danse contemporaine de l'UQAM, être volontaire pour s'informer sur la

manière dont ils-elles s'y prennent pour réaliser un saut dans les deux situations mentionnées. Ces personnes ne doivent présenter aucune limitation physique ou blessure les empêchant de sauter, ni avoir de maladie chronique ou être immunosupprimées. Le projet s'échelonne sur la session d'automne 2021 et requiert une implication d'un maximum 3h à l'extérieur de leur cursus scolaire actuel.

Nature et durée de votre participation

La nature de votre participation implique

- 1) de répondre à un questionnaire en ligne vers le début septembre 2021 (environ 15 minutes) concernant votre expérience en danse, votre historique de blessures, votre expérience avec les sauts dansés ainsi que votre conception du saut dansé ;
- 2) d'être filmé-e par caméras lors d'une classe technique régulière entre la fin septembre et la mi-octobre 2021 et lors d'un examen pratique vers la fin octobre 2021 (durée régulière des séances) dans le cadre de votre cours de classe technique ;
- 3) de participer à deux entretiens d'explicitation et de décryptage du sens (environ 1h chaque) qui auront lieu, selon vos disponibilités, dans les installations du département de danse de l'UQAM et qui seront enregistrés par audio et par vidéo (le premier entretien sera mené entre les deux captations en classe et le second dans les semaines suivant l'examen observé à l'automne 2021).

L'entretien d'explicitation consistera à vous informer sur la manière dont vous vous y êtes pris pour réaliser un saut dansé lors de la captation vidéo faite en classe, alors que l'entretien de décryptage du sens met au jour le sens que vous accordez à votre action passée.

Avantages liés à la participation

L'avantage principal que vous pourriez tirer de votre participation à cette étude serait de mieux connaître comment vous vous y prenez pour réaliser des sauts dansés en classe technique régulière et en situation d'examen. Par votre participation, vous pourriez aussi contribuer à l'avancement de la science appliquée à la danse.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque supplémentaire à votre participation aux séances et examen du cours de classe technique n'est lié à la participation à cette recherche.

En effet, la visée de cette étude fait en sorte que les résultats de la recherche ne sont en aucun cas dépendants de vos performances athlétiques et artistiques lors des captations vidéo en classe technique régulière et lors de l'examen pratique final.

Les risques liés à la COVID-19 sont atténués le plus possible par a) l'utilisation des technologies pour le questionnaire b) le port d'équipement de protection individuel (EPI) et la distanciation de deux mètres et plus lors des observations directes et captations audiovisuelles en classe et c) la conduite des entretiens seul.e et dans un bureau fermé bien ventilé et connecté à l'étudiante-chercheuse par vidéoconférence.

Inconvénients liés à la participation

En cas d'inconfort psychologique lors de l'administration du questionnaire en ligne ou lors des entretiens d'explicitation, vous êtes invités à le mentionner à la chercheuse, qui vous référera au personnel du soutien psychologique de l'UQAM ou qui ajustera le contrat de communication, le cas échéant.

Confidentialité

Hélène Duval, directrice du programme du premier cycle au département de danse de l'UQAM, a donné son accord pour accueillir cette recherche dans le cadre du baccalauréat en danse.

Votre anonymat sera préservé par l'attribution d'un code alphanumérique pour les questionnaires en ligne et par l'attribution d'un pseudonyme lors de la retranscription des entretiens. Le registre de correspondance (liste où sont associés les informations des participants-es et le code alphanumérique/ le pseudonyme) sera entreposé dans un endroit sécurisé par clé et dont l'emplacement sera connu de l'étudiante-chercheuse seulement. Ce document sera détruit dans un délai 5 ans après la dernière publication des résultats. L'anonymisation de votre identité sera aussi maintenue dans la rédaction du mémoire, ainsi que toute autre diffusion de cette étude. Vos réponses, propos et commentaires pourraient être cités sans relecture au préalable sous ce code chiffré ou sous ce pseudonyme dans tous les écrits et diffusion des résultats.

Les données électroniques (réponses au questionnaire en ligne, retranscriptions d'entretiens et documents audiovisuels) seront en possession de l'étudiante-chercheuse en tout temps et sécurisées par un mot de passe. Ensuite, elles seront détruites électroniquement par l'utilisation du logiciel CCleaner, cinq ans après la dernière publication des résultats. Les données audiovisuelles des captations en classe seront visionnées par l'étudiante-chercheuse et par sa directrice de recherche.

Hélène Duval, Alice Jean, assistante de recherche et étudiante à la maîtrise en danse de l'UQAM, ainsi qu'Éliane Cantin, technicienne en travaux pratiques à l'UQAM pourront connaître votre identité. Elles signeront un formulaire d'entente de confidentialité. L'étudiante-chercheuse et ses directrices de recherche sont pleinement engagées à respecter la confidentialité de toutes les données vous concernant.

Utilisation de votre image

Certaines images captées par vidéo pourraient être utilisées dans la diffusion des données.

Acceptez-vous que votre image, telle qu'elle apparaît dans la captation audiovisuelle, puisse être utilisée pour la diffusion des résultats de cette étude ?

☐ Oui ☐ Non

*en cas de refus, votre visage et vos tatouages seront brouillés électroniquement.

Utilisation secondaire des données

Les données recueillies dans la présente étude pourraient s'avérer pertinentes pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine. Le cas échéant, ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié-e que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

☐ Oui ☐ Non

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

☐ Oui ☐ Non

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 Sabrika Leduc verbalement ou par courriel : leduc.sabrika@courriel.uqam.ca. Toutes les données vous concernant seront alors détruites.

De plus, si votre état de santé physique ne vous permet plus de correspondre aux critères d'inclusion, veuillez aviser Sabrika Leduc le plus rapidement possible.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: Nicole Harbonnier, directrice de recherche et professeure au département de danse de l'UQAM, (514) 987-0000 poste 2455, harbonnier.nicole@uqam.ca; Caroline Raymond, directrice de recherche et professeure au département de danse de l'UQAM, (514) 987-0000 poste 2071, raymond.caroline@uqam.ca; Sabrika Leduc, étudiante-chercheuse, (514) 549-7340, leduc.sabrika@courriel.uqam.ca

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 sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : *[insérez les coordonnées du comité concerné – voir : <https://cerpe.uqam.ca/contacts/>]*

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 tel que présenté 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 H

QUESTIONNAIRE EN LIGNE

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'sondage.uqam.ca/629214?newtest=Y&lang=fr'. The page header is blue with the UQAM logo and the text 'Logiciel de sondage LimeSurvey'. Below the header is a progress bar showing '0%'. The main title of the questionnaire is 'Le saut en classe technique'. The text on the page reads: 'Bonjour! Ce questionnaire prend environ **15 minutes** de votre temps. **Sa complétion se fait d'un seul coup**, ce qui veut dire que vous ne pourrez pas y revenir ni pour le poursuivre, ni pour changer vos réponses à un autre moment. Il y a 15 questions dans ce questionnaire.' At the bottom right, there is a blue button labeled 'Suivant'. The footer of the page is blue and contains the text 'UQAM - Université du Québec à Montréal'.

Le saut en classe technique

Bonjour!

Ce questionnaire prend environ **15 minutes** de votre temps. **Sa complétion se fait d'un seul coup**, ce qui veut dire que vous ne pourrez pas y revenir ni pour le poursuivre, ni pour changer vos réponses à un autre moment.

Il y a 15 questions dans ce questionnaire.

Suivant

UQAM - Université du Québec à Montréal

0%

Biographie



Quel est votre code d'identification ?

Ce code alphanumérique vous a été attribué lors de la signature du formulaire de consentement.

(ex: P25)

Quel est le sexe que l'on vous a attribué à la naissance?

☒ Cochez la ou les réponses

- ☐ Femme
- ☐ Homme
- ☐ Intersexe
- ☐ Préfère ne pas répondre

Veuillez préciser les pronoms à utiliser à votre égard.

Votre identité de genre sera respectée par l'équipe de recherche.

☒ Cochez la ou les réponses

- ☐ elle
- ☐ il
- ☐ ad/rile
- ☐ Autre :



Quel âge avez-vous?

☒ Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Précédent

Suivant

25%

Historique APSA

Quelles activités physiques avez-vous pratiquées au cours de votre vie à raison d'au moins 1h par semaine?

Cette question concerne les activités physiques autres que la danse. La pratique peut être passée ou présente.

	Précisez l'activité	Nombre d'année(s) d'expérience (réponse en chiffre)	Niveau (débutant / in- termédiaire / avancé)	Pratiquez-vous encore cette activité à raison d'au moins 1h/semaine? (oui / non)
Pratique somatique				
Yoga				
Sports d'équipes				
Athlétisme				
Entraînement en salle				
Natation/plongeon				
Gymnastique				
Cirque				
Sport de combats / Art martiaux				
Escalade				
Activités de plein air				
Patinage				
Pilates / reformer				
Autre				
Autre				
Autre				

En excluant votre formation actuelle en danse à l'UQAM, quels sont les 5 types de danse que vous avez le plus pratiqués au cours de votre vie? Cette pratique peut être présente ou passée.

Veuillez suivre ce format de réponse: **genre de danse, style de danse, nombre d'années d'expérience, niveau (débutant, intermédiaire ou avancé), nombre d'heures de pratique actuelle par semaine** (à l'extérieur de votre formation à l'UQAM**)

Répondez au mieux de vos capacités en vous référant à l'exemple ci-dessous et inscrivez «ne sait pas» si des informations vous échappent.

Exemple:

- 1- Ballet classique, Cecchetti, 4 ans, intermédiaire, 2h.
- 2- Danse de rue, popping, 1 an, débutant, 0h.
- 3- Danse sociale, rumba, 6 ans, avancé, 1h.
- 4- Danse moderne, ne sait pas, 2 ans, débutant, 0h.

1	
2	
3	
4	
5	

[Précédent](#)[Suivant](#)

UQAM - Université du Québec à Montréal

50%

Intégrité physique

*

Êtes-vous actuellement en mesure de sauter dans les classes techniques ?

Cela implique que vous ne présentez pas de blessure (musculoquelettique, cognitive, autres), de douleur ou d'inconforts lors de sauts. Vous n'avez actuellement pas besoin de modifier de votre manière habituelle pour sauter.

☒ Oui☐ Non

Veuillez remplir ce tableau concernant toutes les blessures, douleurs, ou inconforts musculosquelettiques subies par le passé et qui ont nécessité la modification de vos mouvements ou un arrêt d'activité physique pendant une période de plus de trois jours.

*******AIDE*******

Consultez attentivement l'aide ci-dessous pour vous assurer de remplir le tableau adéquatement.

UNITÉ STRUCTURALE TOUCHÉE

Inclu et est limité à : os, muscle, cartilage, fascia ou tissu mou (ligament, tendon, bourse synoviale, disque, ménisque)

TYPE DE BLESSURE

Les blessures musculosquelettiques concernent ces unités structurales : os, muscles, cartilages, fascies ou tissus mous (ligaments, tendons, bourses synoviales, disques, ménisques)

Traumatique : réfère à un mécanisme lésionnel de type «accidentel» (plaqueage, accident de la route, chute). La douleur apparaît rapidement et est souvent très vive. ex : élongation ou claquage musculaire, rupture de ligament, os brisé, commotion etc.

Chronique : réfère à deux mécanismes lésionnels (souvent inflammatoires) : charge répétée ou charge statique. La douleur apparaît habituellement de façon subtile et s'intensifie lorsque les mouvements «fautive» perdurent. ex : tendinite, périostites, syndrome du tunnel carpien, fracture de fatigue, etc.

MOYENS DE RÉTABLISSEMENT

Inclu mais n'est pas limité à : repos, médication, chirurgie, physiothérapie, ostéopathie, ergothérapie, kinésiologie, chiropratique, massothérapie, posturologie,

	Nombre d'années écoulées entre la blessure et maintenant (chiffre)	Côté (droit / gauche)	Unité structurale touchée (ex : quadriceps)	Type de blessure (traumatique / chronique)	Y a-t-il eu diagnostic officiel (oui / non)	Rétablissement de la blessure (partiel / total / optimal)	Moyen emprunté pour rétablissement (maximum 5)
tête							
colonne vertébrale							
cage thoracique							
bassin / sacrum							
ceinture scapulaire / épaule							
bras							
coude							
avant-bras							
poignet							
main							
hanche							
jambe							
genou							
bas de jambe							
cheville							
pied							

Précédent

Suivant

75%

Le saut dansé

*

Veillez vous positionner sur cette échelle où **1 représente jamais** et **5 représente toujours**

Lors des sauts en classe technique régulière...

	1	2	3	4	5
Je sens que je suis efficace	☐	☐	☐	☐	☐
Je sens du plaisir	☐	☐	☐	☐	☐
Je me repère avec mes sensations	☐	☐	☐	☐	☐
J'applique les indications de l'enseignant.e	☐	☐	☐	☐	☐
Je sais comment je fais pour réussir mes sauts	☐	☐	☐	☐	☐

*

Veillez vous positionner sur cette échelle où **1 représente jamais** et **5 représente toujours**

Lorsque je saute en examen...

	1	2	3	4	5
Je sens que je suis efficace	☐	☐	☐	☐	☐
Je sens du plaisir	☐	☐	☐	☐	☐
Je me repère avec mes sensations	☐	☐	☐	☐	☐
J'applique les indications de l'enseignant.e	☐	☐	☐	☐	☐
Je sais comment je fais pour réussir mes sauts	☐	☐	☐	☐	☐

À ton avis, qu'est-ce qu'un saut en danse réussi?

(les éléments de réponse peuvent être sous forme de points)

À propos de la manière de sauter en danse, quelles indications as-tu entendu le plus souvent ?

(les éléments de réponse peuvent être sous forme de points)

Que dirais-tu à quelqu'un pour lui enseigner à sauter en danse?

(les éléments de réponse peuvent être sous forme de points)

Par le passé, quelles indications as-tu reçues et qui ont été significatives pour améliorer ta manière de sauter en danse ?

(les éléments de réponse peuvent être sous forme de points)

Par le passé, quelles indications as-tu reçues qui n'ont pas eu d'effets significatifs pour améliorer ta manière de sauter en danse ?

(les éléments de réponse peuvent être sous forme de points)

[Précédent](#)[Envoyer](#)

Merci beaucoup !

Votre participation est grandement appréciée

L'étudiante-chercheuse vous contactera sous peu pour les prochaines étapes de l'étude.

[Imprimer vos réponses.](#)

ANNEXE I

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA CAPTATION AUDIOVISUELLE



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (ÉTUDIANTS·ES)

Titre du projet de recherche

Les facteurs d'influence et leurs incidences sur un saut dansé de manière sécuritaire par des étudiants-es en classe technique de danse contemporaine dans le cadre de leur formation préprofessionnelle

Étudiante-chercheuse

Sabrika Leduc

Maîtrise en danse

(514) 549-7340

leduc.sabrika@courriel.uqam.ca

Direction de recherche

Nicole Harbonnier

Professeure du département de danse, UQÀM

(514) 987-000 poste 2455

harbonnier.nicole@uqam.ca

Direction de recherche

Caroline Raymond

Professeure du département de danse, UQÀM

(514) 987-000 poste 2071

raymond.caroline@uqam.ca

Vous êtes invité·es à participer à ce projet de recherche intitulé *Les facteurs d'influence et leurs incidences sur un saut dansé de manière sécuritaire par des étudiants-es en classe technique de danse contemporaine dans le cadre de leur formation préprofessionnelle*

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de remplir un questionnaire en ligne, d'être filmé·e à deux reprises (lors d'une classe technique régulière et lors d'un examen pratique) dans le cadre du cours de classe technique auquel vous êtes actuellement inscrit·e et de participer à deux entretiens d'explicitation et de décryptage du sens.

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

Les sauts dansés sont reconnus pour être des mouvements difficiles et particulièrement complexes. Plusieurs types de pathologies chroniques ont été associés à ces mouvements (Russel, 2013 ; Jarvis et Kulig, 2019 ; Vassallo et al. 2019). Alors que des solutions pour améliorer des composantes du saut sont grandement recherchées dans les études scientifiques (causes du phénomène et étiologie des blessures) (Liederbach et al., 2008 ; Heiland et Rovetti, 2016 ; Tsanaka et al., 2017 ; Yu et al., 2018 ; <https://iadm.org/>), aucune d'entre elles ne prend en compte à la fois le vécu subjectif en contexte réel de pratique (expérience du phénomène) et la conception du mouvement qu'en a l'apprenti danseur. En complémentarité avec la littérature actuellement existante sur le saut de danse, cette recherche vise à répondre à la question suivante : Quels sont les différents facteurs et comment influencent-ils la réalisation sécuritaire d'un saut dansé en situation de classe technique contemporaine régulière et en situation d'examen pratique de fin de session chez des étudiants-es en début de formation préprofessionnelle ? Avec comme sous-questions : a) Quelles stratégies sont utilisées par les étudiants-es ? b) Dans quelles mesures ces facteurs contribuent-ils (ou non) à une pratique sécuritaire ? Cette recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif-interprétatif et adoptera une méthodologie techno-psychophénoménologique (Mouchet, 2018) qui combinant l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et l'analyse d'activité (Barbier, 2011). L'entretien du décryptage du sens (Faingold, 2020) sera également mobilisé à la suite de l'entretien d'explicitation, afin de mieux répondre à la question de recherche.

Ce projet d'étude consiste à identifier les facteurs qui influencent votre manière de réaliser des sauts dansés en contexte a) de classe technique régulière et b) d'examen pratique. Quatre étudiants-es-participants-es sont recherchés-es pour cette étude. Ceux-ci et celles-ci doivent être inscrits-es au cours de classe technique associé à leur cheminement scolaire de deuxième année, suivre le cursus régulier du baccalauréat en danse contemporaine de l'UQAM, être volontaire pour s'informer sur la

manière dont ils-elles s'y prennent pour réaliser un saut dans les deux situations mentionnées. Ces personnes ne doivent présenter aucune limitation physique ou blessure les empêchant de sauter, ni avoir de maladie chronique ou être immunosupprimées. Le projet s'échelonne sur la session d'automne 2021 et requiert une implication d'un maximum 3h à l'extérieur de leur cursus scolaire actuel.

Nature et durée de votre participation

La nature de votre participation implique

- 1) de répondre à un questionnaire en ligne vers le début septembre 2021 (environ 15 minutes) concernant votre expérience en danse, votre historique de blessures, votre expérience avec les sauts dansés ainsi que votre conception du saut dansé ;
- 2) d'être filmé-e par caméras lors d'une classe technique régulière entre la fin septembre et la mi-octobre 2021 et lors d'un examen pratique vers la fin octobre 2021 (durée régulière des séances) dans le cadre de votre cours de classe technique ;
- 3) de participer à deux entretiens d'explicitation et de décodage du sens (environ 1h chaque) qui auront lieu, selon vos disponibilités, dans les installations du département de danse de l'UQAM et qui seront enregistrés par audio et par vidéo (le premier entretien sera mené entre les deux captations en classe et le second dans les semaines suivant l'examen observé à l'automne 2021).

L'entretien d'explicitation consistera à vous informer sur la manière dont vous vous y êtes pris pour réaliser un saut dansé lors de la captation vidéo faite en classe, alors que l'entretien de décodage du sens met au jour le sens que vous accordez à votre action passée.

Avantages liés à la participation

L'avantage principal que vous pourriez tirer de votre participation à cette étude serait de mieux connaître comment vous vous y prenez pour réaliser des sauts dansés en classe technique régulière et en situation d'examen. Par votre participation, vous pourriez aussi contribuer à l'avancement de la science appliquée à la danse.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque supplémentaire à votre participation aux séances et examen du cours de classe technique n'est lié à la participation à cette recherche.

En effet, la visée de cette étude fait en sorte que les résultats de la recherche ne sont en aucun cas dépendants de vos performances athlétiques et artistiques lors des captations vidéo en classe technique régulière et lors de l'examen pratique final.

Les risques liés à la COVID-19 sont atténués le plus possible par a) l'utilisation des technologies pour le questionnaire b) le port d'équipement de protection individuel (EPI) et la distanciation de deux mètres et plus lors des observations directes et captations audiovisuelles en classe et c) la conduite des entretiens seul.e et dans un bureau fermé bien ventilé et connecté à l'étudiante-chercheuse par vidéoconférence.

Inconvénients liés à la participation

En cas d'inconfort psychologique lors de l'administration du questionnaire en ligne ou lors des entretiens d'explicitation, vous êtes invités à le mentionner à la chercheuse, qui vous référera au personnel du soutien psychologique de l'UQAM ou qui ajustera le contrat de communication, le cas échéant.

Confidentialité

Hélène Duval, directrice du programme du premier cycle au département de danse de l'UQAM, a donné son accord pour accueillir cette recherche dans le cadre du baccalauréat en danse.

Votre anonymat sera préservé par l'attribution d'un code alphanumérique pour les questionnaires en ligne et par l'attribution d'un pseudonyme lors de la retranscription des entretiens. Le registre de correspondance (liste où sont associés les informations des participants-es et le code alphanumérique/ le pseudonyme) sera entreposé dans un endroit sécurisé par clé et dont l'emplacement sera connu de l'étudiante-chercheuse seulement. Ce document sera détruit dans un délai 5 ans après la dernière publication des résultats. L'anonymisation de votre identité sera aussi maintenue dans la rédaction du mémoire, ainsi que toute autre diffusion de cette étude. Vos réponses, propos et commentaires pourraient être cités sans relecture au préalable sous ce code chiffré ou sous ce pseudonyme dans tous les écrits et diffusion des résultats.

Les données électroniques (réponses au questionnaire en ligne, retranscriptions d'entretiens et documents audiovisuels) seront en possession de l'étudiante-chercheuse en tout temps et sécurisées par un mot de passe. Ensuite, elles seront détruites électroniquement par l'utilisation du logiciel CCleaner, cinq ans après la dernière publication des résultats. Les données audiovisuelles des captations en classe seront visionnées par l'étudiante-chercheuse et par sa directrice de recherche.

Hélène Duval, Alice Jean, assistante de recherche et étudiante à la maîtrise en danse de l'UQAM, ainsi qu'Éliane Cantin, technicienne en travaux pratiques à l'UQAM pourront connaître votre identité. Elles signeront un formulaire d'entente de confidentialité. L'étudiante-chercheuse et ses directrices de recherche sont pleinement engagées à respecter la confidentialité de toutes les données vous concernant.

Utilisation de votre image

Certaines images captées par vidéo pourraient être utilisées dans la diffusion des données.

Acceptez-vous que votre image, telle qu'elle apparaît dans la captation audiovisuelle, puisse être utilisée pour la diffusion des résultats de cette étude ?

☐ Oui ☐ Non

*en cas de refus, votre visage et vos tatouages seront brouillés électroniquement.

Utilisation secondaire des données

Les données recueillies dans la présente étude pourraient s'avérer pertinentes pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine. Le cas échéant, ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié-e que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

☐ Oui ☐ Non

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

☐ Oui ☐ Non

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 Sabrika Leduc verbalement ou par courriel : leduc.sabrika@courriel.uqam.ca. Toutes les données vous concernant seront alors détruites.

De plus, si votre état de santé physique ne vous permet plus de correspondre aux critères d'inclusion, veuillez aviser Sabrika Leduc le plus rapidement possible.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: Nicole Harbonnier, directrice de recherche et professeure au département de danse de l'UQAM, (514) 987-0000 poste 2455, harbonnier.nicole@uqam.ca; Caroline Raymond, directrice de recherche et professeure au département de danse de l'UQAM, (514) 987-0000 poste 2071, raymond.caroline@uqam.ca; Sabrika Leduc, étudiante-chercheuse, (514) 549-7340, leduc.sabrika@courriel.uqam.ca

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 sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : *[insérez les coordonnées du comité concerné – voir : <https://cerpe.uqam.ca/contacts/>]*

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 tel que présenté 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 J

ÉTAPES DE LA CONDUITE DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION D'ACTION SUIVIE DU DÉCRYPTAGE DU SENS

Guide d'entretien d'explicitation de l'action (Vermersch, 2019)

Mise en contexte : Merci pour ta participation!

- Projet de recherche : Les facteurs d'influences et leurs incidences sur un saut dansé réalisé par des étudiants·es en formation préprofessionnelle en situation de classe technique régulière et en situation d'examen de fin de session.
- Objectifs de l'entretien : Mieux comprendre comment est vécu le saut dansé en situation de classe technique régulière / en situation d'examen de fin de session par des étudiants·es en formation préprofessionnelle inscrits·es au baccalauréat en danse contemporaine de l'UQAM.
- Rôles
 - De l'intervieweur : consiste à te poser des questions, à t'écouter et à guider ta réflexion. Certaines questions pourront te sembler étranges et directives ou encore très évidentes. Il s'agit des relances pour t'aider à préciser ce que tu fais lorsque tu sautes en classe technique / en examen de fin de session.
 - De l'interviewé·e : consiste à exprimer simplement tes réponses. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, car nous avons tous notre propre façon d'être et d'agir. Ce qui m'intéresse de savoir, c'est comment toi tu t'y prends pour sauter.
- Déroulement :
 - Durée : entre 45 et 70 minutes
 - Enregistrement (double, caméra et dictaphone) audiovisuel de l'entretien, ensuite retranscription du verbatim. Par souci de confidentialité, ton nom sera remplacé par un pseudonyme et la vidéo détruite après la transcription: ton anonymat sera préservé.
 - Sections de l'entretien :
 - Des informations générales sur toi, ouverture sur l'entretien d'aujourd'hui;
 - Un saut qui t'a semblé significatif, agréable ou facile à réaliser pendant la séance d'observation précédente
 - Tes conclusions, constats ou commentaires, questions concernant l'itération des EDE.

Informations de l'entretien :

Nom du participant : / code alphanumérique : / jj/mm/aaaa / lieu : #EDE : 1 / 2

Avant de commencer, j'aimerais savoir si tu as des questions.

Est-ce que tu es prêt·e?

Orientation de l'entretien		Intention	Notes
Section 1. Informations générales / ouverture (5 min)			
- Revenir sur les questions du questionnaire - Tu es bien inscrit-e au baccalauréat à l'UQAM en danse contemporaine? Tu es inscrit-e dans quel profil? - Comment ça s'est passé pour toi l'observation en classe? Est-ce qu'il y avait quelque chose de différent qu'à l'habitude?		Initialiser ou établir un climat de confiance pour mettre le-la participant-e à l'aise.	Assis sur des chaises en face à face.
Section 2. Explication d'un saut dansé en classe technique régulière / en examen pratique de fin de session (30 à 40 min)			
Interviewer : Si tu es d'accord, je t'invite à laisser revenir un saut particulier qui a eu lieu dans la classe technique régulière / dans l'examen pratique de fin de session. Un saut où tu aurais senti significatif, facile ou plaisant. Prends ton temps. Mentionne-moi quand tu seras prêt-e. Interviewé : ... Interviewer : As-tu ce moment? Interviewé : ... Interviewer : (utilisera des questions visant la mémoire concrète et permettant de positionner l'interviewé dans un «quasi revivre».) L'interviewer guide l'interviewé dans la fine description de ce qu'il-elle a vécu lors de son saut dansé) - Si tu es d'accord, je t'invite à explorer ce moment et à me le décrire... - Où es-tu dans le studio? Qu'es-tu en train de faire juste avant de sauter? Qui est à côté de toi? Qu'est-ce que tu entends? Qu'est-ce que tu vois? Où est le professeur? Vers où es-tu orienté-e? (Peu à peu, il s'agira d'accompagner l'élève à porter attention au déroulement des actions matérielles ou mentales qu'il-elle a vécues. Puis, de le guider doucement vers un saut particulier et de le décrire le plus finement possible.) Une fois le moment ciblé, l'interviewer pose des questions et relance dans un guidage plus serré pour sédimentier l'action. - Relances d'exécution : Que fais-tu juste avant de sauter? Par quoi commences-tu? Que fais-tu pour/quand/avec? Comment tu t'y prends? Qu'est-ce que tu fais? À ce moment-là, qu'est-ce qui est important pour toi? (exemples) - Prise d'information : Comment sais-tu que? À quoi es-tu présent-e ? À ce moment-là, qu'est-ce qu'il se passe pour toi? Comment ça marche? (exemples)	- Établir le contrat de communication - Choix Du saut précis, significatif (plaisant, efficace)	- Le contrat est établi - Positionnement des chaises en 3/4 pour favoriser l'état d'évocation. (La position en ¾ des chaises facilite l'évocation chez l'interviewé. De plus, il est important de ne rien avoir devant le champ de vision de l'interviewé qui pourrait le distraire ou contraindre la projection de son regard à partir de sa posture d'évocation.)	
	- Focaliser sur le moment et l'élucider en nourrissant la description. - Accompagner l'étudiant-e participant-e 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 vécue.		

Section 3. Basculement vers l'entretien de décryptage du sens (5 à 15 minutes)		
Interviewer : Dans tout ce qu'on vient de décrire, est-ce qu'il y a un moment qui se détache, qui te semble plus important ou plus satisfaisant? Interviewé : Oui, le moment X Interviewer : Génial, le moment X. Si tu es d'accord, je te propose qu'on reste là, dans le moment X pendant lequel tu réussis / réalise l'apogée de ton saut, etc. et de basculer vers le décryptage de sens. Cela te convient? Interviewé : Oui. Interviewer : Donc je récapitule, tu fais X de Y manière... Interviewé : Oui Interviewer : (utilisera des relances pour accompagner l'interviewé dans le décryptage du sens qu'a eu l'action pour lui ou elle) - o Relances sur le sens identitaire : Qui es-tu quand tu fais X ? - o Relances sur le sens de la filiation : À qui ou à quoi es-tu lié-e quand tu fais X ? - o Relances sur le sens des valeurs: Qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment-là? Quel est l'enjeu ? Qu'est-ce qui t'importe le plus ? - o Relances sur le sens croyances: Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu crois par rapport à ça ? - o Relances sur le sens du devoir / de la mission: Et quand tu arrives à le faire, quelle est ta mission ? Dans le cas où l'interviewé fait un geste symbolique Interviewer : Si tu es d'accord, je te propose de rester dans ton moment et de me regarder alors que je reprends un de tes geste. (Fait le geste) et de le refaire, de rester avec ce geste. Interviewé : (reprend son geste) Interviewer : Qu'est-ce qu'il y a là dans ton geste? Quels sont les mots qui viennent lorsque tu restes bien en contact avec ça (le geste)?	• Focaliser sur un moment dans lequel le sens est encrypté • Rétablir le contrat de communication • Maintenir en prise sur le moment évoqué • Laisser le travail de résonance et d'acuité des mots (ou des gestes) • Reprise du geste	• Le contrat est établi • Positionnement des chaises en 3/4 pour favoriser l'état d'évocation.
Section 4. Conclusion, constats (10 à 15 minutes)		
Interviewer : As-tu autre chose à ajouter ? Est-ce qu'il y a autre chose d'important, un autre moment significatif ? Si tu es d'accord, je te propose de prendre le temps de revenir ici et maintenant.	o Amorcer la fin de l'entretien d'explicitation	
Interviewer : Aurais-tu des commentaires sur tout ce dont on a parlé?	o Clure l'entretien	o Remplacer les chaises face à

Voudrais-tu ajouter quelque chose en guise de conclusion? <i>Dans le cas du deuxième entretien d'explicitation :</i> ○ La réalisation de ton deuxième saut a-t-elle été informée par le premier entretien d'explicitation ? ○ As-tu perçu une différence entre le premier entretien d'explicitation et le second?	d'explicitation ○ Adresser le biais que peut apporter un second entretien d'explicitation.	face pour clore l'entretien. ○ Remercier l'interviewé ○ Mettre fin aux enregistrements (quand l'interviewé a quitté la salle, prendre des notes à chaud sur l'entretien d'explicitation)
--	---	--

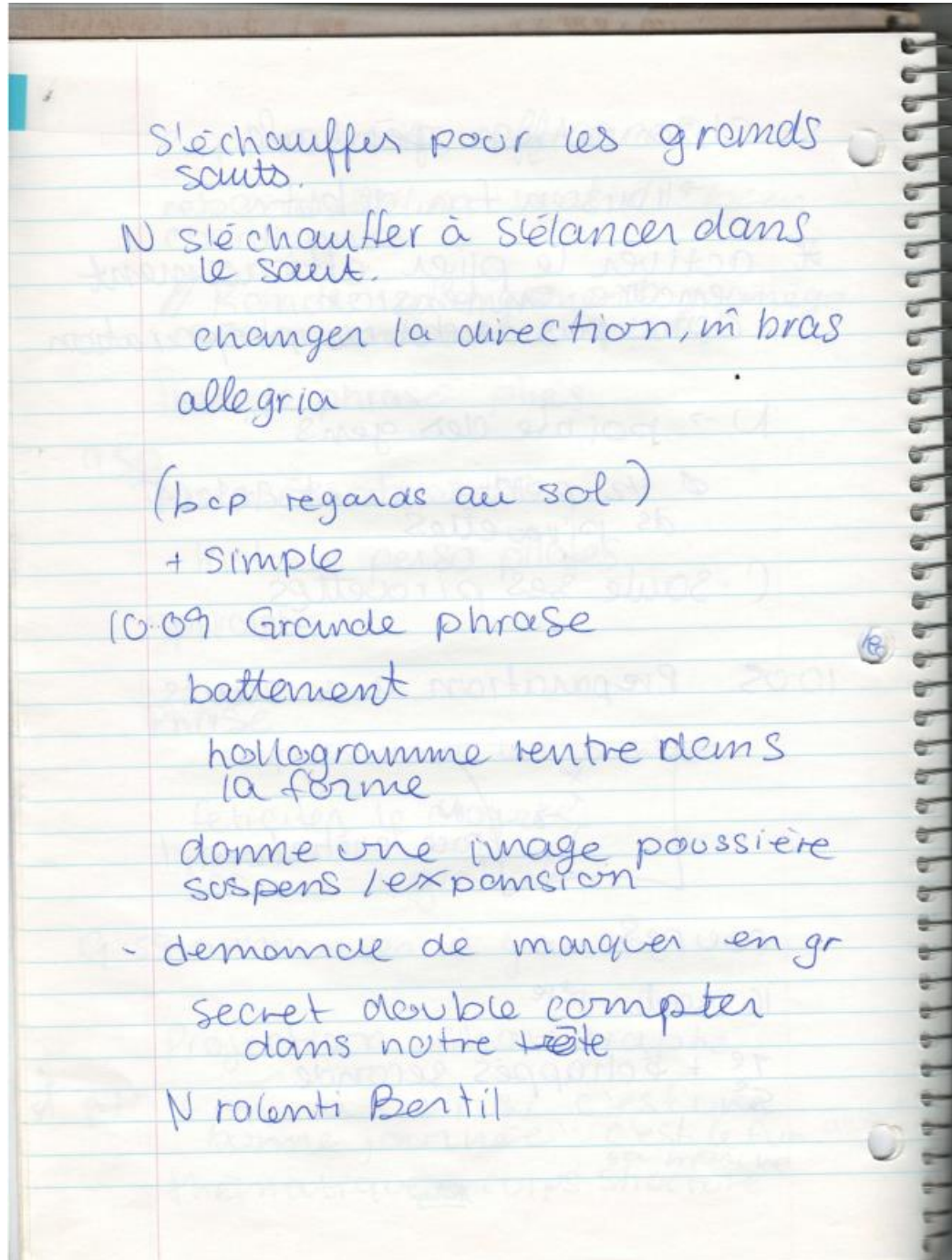
Bibliographie

- Forget, M.-H. (2014). *Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1^{er} 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.
- http://www.fraqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_ForgetM-H_rapport+2014_transfert+oral-%C3%A9crit/be9532ff-6095-41c1-a5d2-1275cafb468
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESP.
- Faingold, N. (2020). *Les entretiens de décryptage : De l'explicitation à l'émergence du sens*. L'Harmattan.

ANNEXE K

EXTRAIT DE NOTES DES OBSERVATIONS DIRECTES

Notes d'observation directe de la classe technique quotidienne



10:20 N. Splash Splash

développé

N son son préféré

correction tête

et M est un rafting.



N comme en mission
gauche



lien dégagés + jr en action
+ léger

S → couper dans le temps et
l'énergie allouée à atterrir

Encore droit On s'en va en
gramme finale
- indications interprétation

nomme pièges qe poids

⑦ Echauffement des pieds.

courses clap avec tracé dans l'espace

Δ ø ampout des ses pieds

0 + en hauteur et genoux que pieds

Et un peu derrière (poids)

⑧ Ya-pa-pa

N: demande si ils veulent en solo

les autres encouragent

justesse entre rythme et sus

3 petite danse avant départ

⑨

N: commence à gauche et étudiants commencent de marquer chant l'exercice

Pa-ya-pa-pa

les autres encouragent bcp

étudiants demandent de ralentir ~~de~~

~~10~~

N: drive / félicite.

paramètres / notes.

plaisir d'enseigner

→ garder force et stab

→ échauffer avant

→ corps prêt

Mot sur soin des blessures

"faire ce qu'il faut"

Belle cohorte

nourrir les autres avec leurs
forces

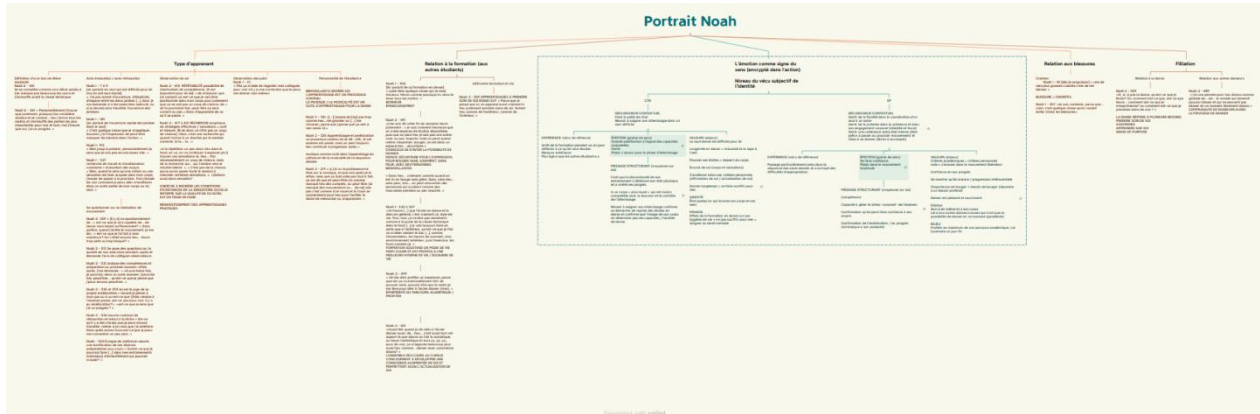
applaudir Bertil

Bon repos

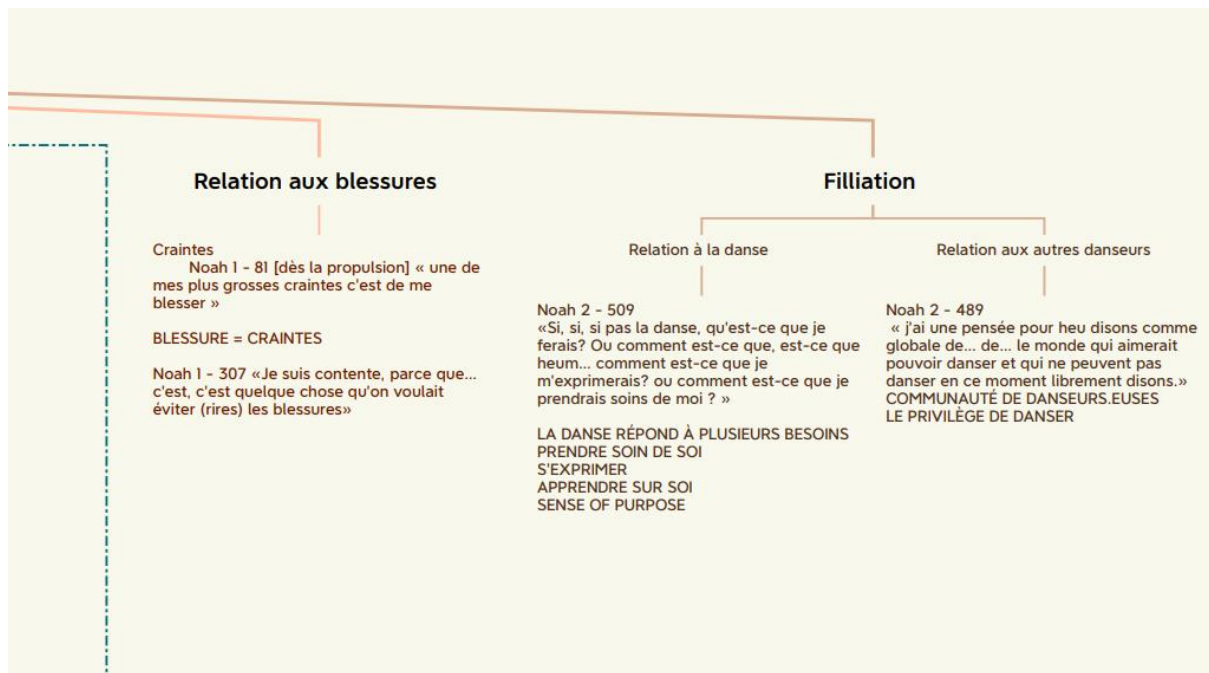
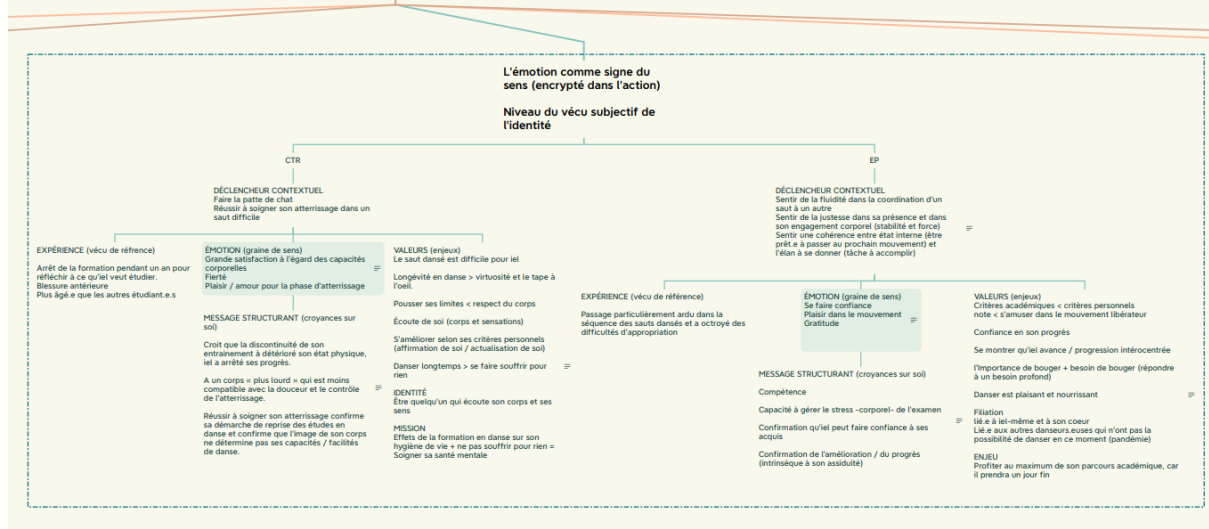
Hilroy

ANNEXE L

CARTE MENTALE ÉLECTRONIQUE DU PORTRAIT DE NOAH



Portrait Noah



ANNEXE M

EXTRAIT DES GRILLES D'OBSERVATIONS DIRECTES CTQ ET EP

Grille d'observation directe en classe technique quotidienne (CTQ)

Temps	Contenu étudiant-es caméra centre	Ce qui est dit, fait, joué, chanté	Observations pertinentes	OAM avec Nicole Harbonnier
GRANDE PHRASE COMPLÈTE (5)00 :09 :31 À (6)00 :03 :30	É : est-ce que tu peux démontrer dans la séquence É : semblent ravis et enjoués par l'ajout Certaines étudiantes marquent une étudiante est assise. C'est pas un rafting (saute devant et derrière en hauteur mais pas en meme temps) Certaines ricanent, d'autres tentent la forme en marquant la coordination	Ens : chante la fin de la grande phrase et ajoute tombé pas de bourrés et des grands jetés développés en chantant « splash, splash, splash, » démonstration mouvement très libre et impulsif. Précise que c'est son saut préféré. Ens : répond je peux démontrer, mais sans faire la split car je ne suis pas super échauffée Démonstration de l'enseignante : regard ses pieds et précise ensuite la dynamique et la forme des jambe en prenant ses bras comme exemple, bras en 4^e. démontre le développé devant et jambe arrière brossée « pensez le chat miaou miaou (avec mvt qui rétracte de manière rapide et impactif dans les bras) » Comment que le Gi doit être engagée surtout quand on est fatigués 1^{er} passage Mus ajuste la musique, mais le rythme n'aide pas Ens : encourage par-dessus la musique (crie un peu) Commentaire enseignant : attention aux bras, vous êtes comme en mission (quelque chose d'un peu militaire dans les bras qui restent en position: « shlack shlack ») Maintien les bras, même coordination donc juste concentration sur les jambes qui shlack Encourage Tenir le Gi et ne pas le laisser tomber à chaque fois, revenir dessous plus rapidement 2^e passage Commentaires et directions : ramener les pattes pour ne pas être en retard, chat, être prêt. Prendre le temps de briller en haut dans la séquence. Attention double tour doit être un choix, je contrôle mon corps. Axe vertical, si on est devant en chute, on n'arrivera pas a	Remarque : démonstration altérée par le peu de temps d'échauffement ou de maintien d'échauffement possible de l'enseignante? Cameron jambe arrière légèrement pliée trop tot avant l'atterrissage, mais globalité ramassée par rapport aux autres passages dans les autres diagonales. Taylor : bon saut ciseau, regarde beaucoup la latéralisation de Noah Noah : les pas entre les sauts moins certains mais se rattrape musicalement, dans le grand jeté, la jambe arrière reste pliée Taylor tente la coordination réelle 2^e passage Cameron : très bien réussis Noah : ramène trop vite donc pas maximum d'amplitude Taylor : coordination / intégration et mémorisation semble être un défi. Les choses connues sont plus naturelles, sans embuches	Grand jetés stabilisation haut du corps demande beaucoup de projection dans l'espace Déplacement horizontal à grande vitesse vs montrer avec l'arrêt Cameron bonne vitesse de déplacement et forme Facilité d'engagement dans l'espace Noah timing coordination ok mais pas engagée dans l'espace pas de projection dans la musique Nicole : ce tempo de musique demande plus vitesse et moins de déplacement vertical – favorise le déplacement horizontal peu de possibilité de temps de suspension Imagerie motrice Noah : test imagerie motrice Ballon = action réaction au sol / aisance dans le saut Cameron : forme donne un appui semi fixe dans l'espace et projection lui permet plus de vitesse horizontale Taylor : pas de forme forme flou qui n'entrave pas sa dynamique verticale

		faire une split. Pratiquement derrière l'axe verticale pour pouvoir pousser. 3^e passage Commentaires : La jambe de terre qui propulse est la plus importante et doit s'activer et ne pas avoir la jambe derrière à la remorque 4^e passage	Ens : « La préparation, ça va tout me donner ma chance de réussir mon splash » 3^e passage Cameron regarde ses pieds, un peu en retard sur la musique Noah départ en retard, jambe arrière en parallèle fléchie. Pas d'allongement complet bout des pieds. Atterrissages et déplacement spongieux. Mauvaise jambe devant Taylor : bon ballon dans le bassin pour saut ciseau. Bâcle la fin des grands jetés. Mauvaise jambe et mauvais bras dans les grands jetés. 4^e passage Cameron : premier saut battement devant est bien Noah applique bien la direction de l'enseignante pour le retour des jambes, mais cela impacte beaucoup l'amplitude et la forme allongée recherchée dans le grand jeté. Noah et Taylor sont mélangés dans la latéralisation des mouvements séquence à droite ou à gauche	
--	--	---	---	--

Grille d'observation directe de l'examen pratique (EP)

Temps	Contenu étudiant-es caméra centre	Ce qui est dit, fait, joué, chanté	Observations pertinentes	OAM avec Nicole Harbonnier
POMMES (droite et gauche) (4)00 :03 :43 À (4)00 :08 :32	É : s'applaudissent entre-iels à la fin des passages	Mus : fait résonner un instrument, Ens fait un commentaire, É rigolent	Droite Noah : tilt la jambe trop derrière, pas efficace pour contrôle du retiré ensuite. Cameron : très énergique et précise dans les formes et les dynamiques. Taylor : formes tronquées, coordination haut bas et transferts de poids peu rapides Gauche Noah : grand battement derrière jambe pas allongée complètement. Cameron : Belles suspensions + allongement dans grande kinesphère + regard engagé Taylor : Proprioception?	Cameron : Accroche le regard dans l'espace avec arabesque attitude. Cameron: Hameçons du regard dans l'espace.
PETITS CLAPS (pour échauffer les pieds) (4)00:08:32 À (4)00 :12 :02	É : s'entre- applaudissent	Ens : demande rythme 2/4	Noah clarté du tracé dans l'espace. Corps derrière des pieds, derrière l'axe vertical donc pas de support structurel du bassin dans la propulsion Cameron : maintien bassin et tronc au-dessus de l'appui. Repoussé de pieds est correct, mais semble plus esthétique que fonctionnel. Taylor : je ne sens pas la résistante à l'atterrissage, je ne vois pas le travail des chevilles et du repousser le sol.	Noah : fait un gallot de cheval pas fonctionnel pour propulsion Cameron : axe vertical Taylor : balade sans pied, jogging, ne pose pas son talon, Regard vers le bas, peu engagé avec l'espace
YA-PA-PA (4)00 :12 :18 À	É : s'encouragent et se félicitent entre-iels, chantent	Ens : demande si les étudiant.e.s veulent démarrer	É semblent bien énergiques	

(4)00 :17 :00	et tapent le rythme dans leur mains	directement en solo. Mus : 4/4 ou 2/4 ? *Directrice est présente et regarde l'examen dans le cadre de porte, s'installe sur les matelas bleus	Droite Noah : bonne précision, contact au sol moins ancré? Taylor : danse petite amplitude, problèmes de coordination? Pas certain de lui. Cameron : géniale propulsion dans les sauts déhanchés déplacement vertical Gauche Noah : pas vers l'arrière moins précis et perds la globalité Cameron : sautille et se tape dans les mains avant son départ	Taylor : regarde au sol, très petits pas
---------------	-------------------------------------	--	--	---

ANNEXE N
EXEMPLE DE GRILLE D'ANALYSE OAM VIERGE

Grille observables vierge

Premières impressions			
Fond			
Alignement			
Flux postural			
Empreinte posturale			
Terrain fonctionnel			
Coordination			
spatialité du flux postural			
Phrasé corporel			
Schémes de développement			
Regard			
Intention			
Modulation tonique			
Posture/geste			
Gestosphère			
Espace			
Direction			
Plan			
Kinesphère			
Trajets			
Forme des tracés			
Gestalt			
Engagement			
Dynamique verticale			
Projection spatiale			
Opposition spatiale			
Dynamique spatiale			
Dynamique			
FI;FE; espace; temps			
État			
Phrasé dynamique			

N. Harbonnier et G. Dussault, notes de cours DAN7100 – Théorie et observation du mouvement, hivers 2018.

ANNEXE O

EXTRAIT DE TABLEAU D'ANALYSE ISSU DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION ET DE DÉCRYPTAGE DU SENS DE TAYLOR

Codage des relances et temps	Transcription intégrale Entretien avec Taylor sur le saut en CTR	Analyse des relances de B et des réponses de A (codage)	Énoncés phénoménologiques, commentaires, remarques, réflexions
...			
430	B Parfait. Qu'est-ce qui s'est passé juste ensuite?		
431 51 :00	A Heum bin une fois que j'ai terminé de pousser contre le sol, j' <u>allonge</u> un peu ma jambe ce qui va, ce qui va <u>permettre</u> à la jambe gauche d' <u>aller prendre</u> de l'espace et <u>commencer</u> le prochain mouvement.	Allonge un peu sa jambe, ce qui permet à la jambe gauche d' aller prendre de l'espace de commencer le prochain mouvement	Personnification de la jambe / actions en sous-traitance / coordination
432	B Ok. Comment, hem comment tu t'y prends pour prendre de l'espace avec la jambe gauche?		
433	A (...) Hmm (9 sec; <i>respirations audibles</i>) C'est qu'on dirait que j'me rappelle plus du mouvement.		
434	B Ok.		
435	A C'est un tour j'm'en rappelle, mais j'm'en rappelle plus s'il est sur demi-pointe.		
436	B Ok.		
437	A Hem.		
438	B C'est pas grave. Dans le fond Taylor, dans tout ce qu'on a discuté.	Rassurer la difficulté de rappel	
439	A Hmm hmm		
440	B Donc dans ce saut ciseaux-là, qu'on vient de, de découper là... Est-ce que y'a un moment qui se détache? Qui est hem plus satisfaisant, qui est heum, sur lequel hem vraiment là, qui qui te reviens qui, qui fait surface?	Maintien en prise, récapitulation des actions procédurales telles que décrites par A. Basculement entre EDE et DS	
441	A Hem. Le moment exact où la, la petite micro seconde ou est-ce que j'suis complètement immobile dans les airs.		Facteur : moment important ou préféré / immobilité dans les airs
442	B Ok. Parfait.		
443	A C'est à chaque fois que je fais des sauts en fait, c'est toujours le, LE moment que j' <u>aime</u> . On dirait que c'est comme calme.	Aime le moment calme dans les sauts	Facteur : moment préféré / moment de calme

444	B Ok. Reste là, dans ce moment-là.		
445	A hmm hmm		
446	B Micro-seconde dans les airs où est-ce que c'est calme. Qu'est-ce qui se passe pour toi là?		
447	A Rien.	Rien ne se passe pour iel	
448	B Rien.		
449	A C'est tout, c'est juste hem calme.		
53 :00 450	B Hmm. Pis quand il se passe rien, qu'est-ce qui se passe quand même?		
451	A (rires) Heum ...		
452	B Tu sens du calme...		
453	A Hmm hmm. <u>J'sens</u> que <u>j'pourrais</u> vraiment <u>prendre</u> une pause.	Sent la possibilité de prendre une pause	Facteur : temporalité / arrêt
454	B Ok.		
455	A Rendu là. C'est comme si la petite micro-seconde <u>s'étirait</u> . Ou plutôt, <u>pourrait s'étirer</u> à l'infini.	ISA – évaluation subjective	Facteur : relation au temps / perception du temps qui s'étire
456	B Ok. Qu'est-ce qui est important pour toi là, dans ce, dans ce temps qui s'étire, dans cette pause, dans le calme?		
457	A Hmmm ... C'est sûr que c'est important de penser à ma réception après, pour amortir pis pas me blesser.	ISA	Facteur sécurité : anticiper l'atterrissage
458	B Hmm hmm		
459	A (...) Mais on dirait que <u>j'me dis</u> toujours que <u>j'peux y penser</u> un petit peu après genre.	Se dit qu'iel peut y penser (à l'atterrissage) un petit peu après	Facteur : entre plaisir et sécurité, repousser les technicalités du saut pour savourer le moment présent Anticiper et revenir sur la tâche au présent
460	B Ok.		
461	A Comme d'la procrastination.	ISA - commentaire	
462	B Ok. Pis quand tu procrastines dans ton saut, qu'est-ce qui émerge?		
463	A (...) Hmm des choses banales un peu comme ... <u>J'remarque</u> qu'il fait soleil dehors.	Remarque qu'il fait soleil dehors	Facteur : observation de l'espace / contemplation
464	B Ok.		
465	A Justement que y'a les fenêtres heu à ce moment-là, y'a eu beaucoup de soleil qui passait par les fenêtres	ISA – Environnement	

ANNEXE P

FICHES DE DÉROULEMENT D'ACTION ET SCHÉMATISATION SYNTHÈSE DU SAUT DANSÉ

Saut dansé de Cameron (CTQ)

[1] ANTÉ-DÉBUT

Se questionne sur la jambe de départ ; **S'assure** d'avoir la bonne jambe pour se préparer ; **Regarde** ses collègues avant iel ; **Est sûr** d'avoir la bonne jambe pour se préparer ; **Pense** aux qualités recherchées par l'enseignante ; **Pense** à l'image de l'hologramme donné par l'enseignante ; **Essaie** de chercher la qualité du saut exprimé par l'enseignante ; **Essaie** de ne pas trop se mettre des choses dans la tête ; **Prépare** bien l'impulsion ; **Engage** son centre.

[2] PROPULSION

Avance en premier avec sa jambe droite ; **Donne** un pas (d'appel) pour ensuite faire le saut ; **Prend** la force ; **Engage** le tout ; La jambe gauche **fait** un balancement qui fait **naître** la force du mouvement ; La force **naît** [également] de la mobilité de la hanche gauche et cette force **entraîne** tous les autres muscles ; Les autres muscles (quadriceps, ischio-jambier, fessiers) **s'engagent** ; La jambe gauche **fait** le grand jeté vers l'avant ; La jambe gauche **lève** ; La jambe gauche **a** la force ; Toute la musculature **s'engage** pour aider à faire le mouvement ; **Sent** la force dans le centre, les quadriceps, les mollets et les pieds ; La jambe de support (droite) **fait** sauter plus haut ; **Pointe** le pied.

[3] SUSPENSION ASCENDANTE

Va vers le haut ; Le bras droit **va** en 5^e et le bras gauche **va** en seconde ; **Essaie** de garder l'ouverture dans le haut du corps ; **Allonge** les bras ; Le dos **est engagé** ; Les bras, les épaules et le dos **sont remontés** et **font lever** le haut du corps ; Les omoplates **s'étendent** et **s'allongent** ; Le bassin **reste** droit (en parallèle) ; **Place** bien les hanches ; **Place** bien les épaules ; **Minimise** les débalancements ; **Reste engagé-e** ; Tout **bouge** et tout **se fait** en même temps dans le but d'arriver à l'hologramme.

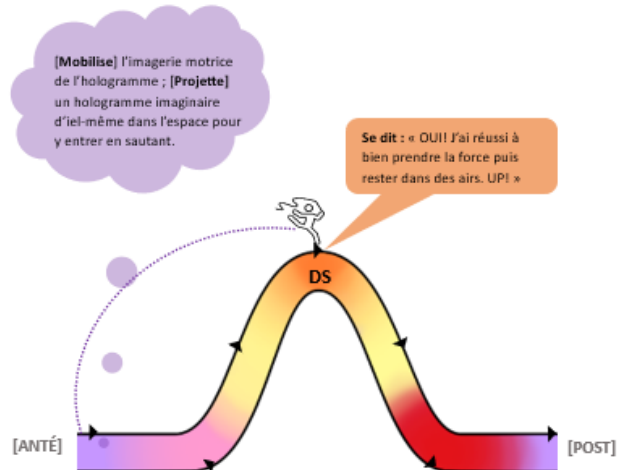
Se remémore le chant de l'enseignante ; **Tente** de l'entendre dans la musique avec laquelle iel danse son saut ; **Sent** que cette musicalité soutient la qualité de suspension du saut ; **Trouve** la suspension dans la qualité musicale ; **Monte** ; **Inspire** ; **Garde** son inspiration pour l'aider à rester en suspensions ; **Essaie** d'arriver à l'hologramme.

[4] APOGÉE

Arrive dans l'hologramme ; **Est** dans les airs ; comme en image congelée ; **Sent** qu'iel est **tendu-e** ; **A** une espèce de petite tension en extension / en elongation / en allongement dans tout le corps ; **Fait** la suspension à l'apogée ; **Sent** la suspension dans l'hologramme ; **Va contre** la gravité ; **Force** pour rester en haut ; **Lutte** contre la gravité ; **Sent** qu'iel reste dans les airs plus longtemps ; **Sent** comme si ça ralenti ; **Sent** le vent qui passe et qui fait bouger ses cheveux ; **Sait** qu'iel va revenir au sol

[5] SUSPENSION DESCENDANTE

Relâche la tension qu'iel avait dans les airs pour revenir au sol de manière spongieuse ; **Descend** ; **Laisse aller** son poids dans le bassin.



[6] RÉCEPTION

Essaie de garder une qualité spongieuse en descendant et en absorbant le sol à la fin du saut ; **Tente** de synchroniser l'absorption pour répartir le poids [la charge].

[7] LIAISON AVEC CE QUI SUIT

Reprend ses forces ; **Prend** le prochain saut ; **Fait** un pas ; **Lance** sa jambe.

[DS] DÉCRYPTAGE DU SENS

Se sent libre ; **A** du plaisir ; **Est** iel-même, en version plus (« moi plus moi ») ; **Se sent** authentique et libre ; **DANSE** avec son cœur ; **Se laisse aller** vraiment ; **Ne pense plus** au mouvement ; **Se donne** au saut ; **Profite** ; **Est** **libre** à la danse ; **Est** **libre** à iel même (valeurs, goûts, envies, ce qui **l'a** passionne).

Saut dansé de Cameron (EP)

[0] AVANT LE PASSAGE EN DIAGONALE

Se **prépare** mentalement ; Se **met dedans** avec la musique pour partir et pour avoir de l'énergie ; **écoute** la musique ; Se **concentre** vraiment sur ce que [propose] le musicien ; **Essaie** de se mettre dans une bonne énergie ; **Encourage** ses collègues verbalement ; **Pousse** le moral ; **Sent** sa respiration agitée à cause du stress ; **S'encourage** iel-même ; iel **veut avoir** du fun ; **Veut [en] profiter** ; **Veut DANSER** ; **N'est** pas trop dans sa tête ; Se **met** en position pour partir ; Se **prépare** avec la jambe droite en arrière pour partir avec ; **Analyse** l'espace ; **Analyse** l'espace par le regard ; **Regarde** l'espace de manière périphérique ; **Essaie** de voir tout l'espace ; **Est prêt-e** à attaquer et à y aller ; **Sent** qu'iel va y aller vite ; **Veut** atteindre la sensation qu'iel vole dans l'espace ; **Sent** qu'iel va aller loin et qu'iel va toucher chaque partie de l'espace, comme si iel mangerait le plus qu'iel peut l'espace.

[1] LIAISON AVEC CE QU'IL Y A AVANT LE SAUT

Inspire ; Y **va** ; **Commence** la diagonale ; Les pieds y **vont** avec la musique ; **Garde** le poids du haut du corps au-dessus du bassin dans la ligne du centre du corps pour garder le poids sur iel ; Tout le corps **se déplace** en même temps ; Reste **plié-e** ; Se **déplace** vite ; Y **va** avec le poids qui l'aide à se déplacer ; Se **donne** et **mange** l'espace ; Se **prépare** à tourner ; **Tourne** vers la droite avec tout son corps au complet pour libérer la jambe droite ; A un sentiment de transition naturelle.

[2] PROPULSION

Part pour faire les sauts déhanchés ; **Continue** le mouvement ; Se **sont** tenu-e par l'engagement intense de son centre ; **Serre** consciemment son centre ; **Garde** le poids sur le bassin ; **Sait** que le poids est sur le bassin car iel est stable et équilibré par rapport à la gravité ; **Pense** à ce que les bras vont faire pour garder le rythme et l'élan.

[3] SUSPENSION ASCENDANTE

Part les bras ; **Fléchit** les bras sans déployer beaucoup de force ; La force **vient** de l'articulation du coude et ses biceps ; Les mains **font** une roche.

[4] APOGÉE

La jambe droite **se déplace** ; **Déplace** son poids ; **Force** dans les jambes ; Tout **est** en même temps ; Tout **est engagé** pour garder le centre de gravité ; **Regarde** au loin pour manger plus d'espace ; **Voit** toute la classe de manière périphérique ; **Voit** ses collègues, les fenêtres et l'extérieur ; **Voit** la lumière du soleil ; **Reste** vivant-e dans son regard ; **Reste** attentif-ve ; **Reste** réceptive à ce qu'iel voit.

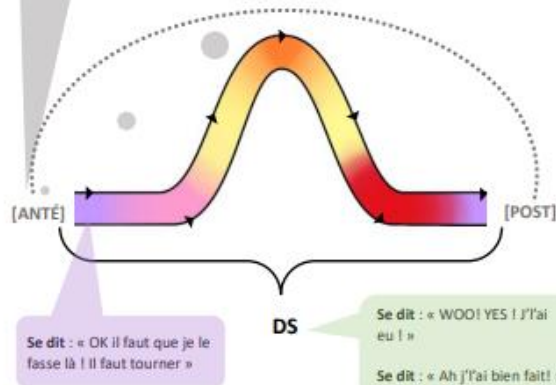
[*] DÉCRYPTAGE DU SENS

Réussit les sauts déhanchés ; **Sent** qu'iel réussit ; **Ressent** que c'est bien fait ; **Est** content-e ; **Est** [accompli-e] ; **Est** bonne ; A le moral remonté ; **Est** capable de relever des défis ; Se **rend compte** qu'iel progresse dans ses apprentissages et dans la danse ; **Est** un-e bon-ne danseur-euse et étudiant-e ; Se **sont** iel-même ; **Fait** un avec le sol ; **[Répond]** aux attentes de l'examen et aux siennes ; **Réussit** l'examen, mais aussi pour iel ; **Est** capable de [mobiliser] sa connaissance (théorique et pratique) de l'engagement du centre en situation de stress et de fatigue.

Se dit : « Profites » ;
« Danse-les ! » ;
« Dance your heart out » ;
« Ah je vais être capable ! ».

Dit aux autres : « OUI! On est capables ! ».

Veut aller manger l'espace ;
[Anticipe] où iel va danser ;
Analyse jusqu'où iel pourrait aller quand iel va danser.



[6] RÉCEPTION

Ne **pense** pas beaucoup au pieds ; Les pieds **gardent** le rythme : ils l'**aident** à se déplacer et ils **absorbent** le mouvement ; **Reste** vraiment sur ses pieds ; **N'est** pas trop en-dehors pour ne pas perdre l'équilibre ou se blesser ; Les pieds **sont engagés** ; **Sait** qu'iel est bien placé parce qu'iel se déplace beaucoup ; iel **sent** qu'iel fait un avec le plancher ; **N'a** pas peur du plancher ; **Sent** que ses pieds ventousent le sol comme une grenouille (ils sont pris au sol et ils profitent) ; **Plie** ses jambes ; **Reste** groundé-e (enraciné-e) avec le poids sur ses pieds ; Les pieds **sont** collés et solides ; Se **sert** de chaque partie de son pied pour rester engagé-e et en équilibre ; **Pense** aux voutes plantaires apprises dans le cours de kinésiologie ; **S'aide** avec chaque partie, chaque tissu, chaque morceau de chaire de son pied pour trouver de l'espace ; **Sent** qu'iel garde bien le centre ; **Sent** bien son poids ; Se **sont** stable ; **Mange** l'espace ; **Fait** un avec le sol.

[8] APRÈS LE PASSAGE EN DIAGONALE

Relâche la tension (corps et esprit).

Saut dansé de Noah (CTQ)

[0] AVANT LE PASSAGE EN DIAGONALE

Vient de [s']échauffer avec d'autres diagonales ; **Se sent** assez bien dans ses pieds : ils sont bien ancrés ; **Se demande** si [les sauts précédents étaient suffisamment] bien exécutés, ou bien si [il devrait travailler l'ouverture des jambes] ; **A l'impression** de ne pas avoir suffisamment d'ouverture, d'élasticité et d'espace entre les jambes ; **Commence** à compter dans sa tête ; **Compte** les comptes de ses collègues qui sont en train d'exécuter les mouvements, car [il est dans le deuxième ou troisième passage].

[4] APOGÉE

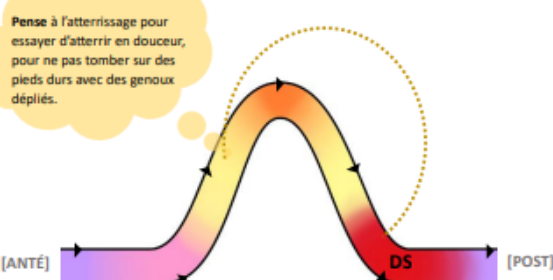
Se demande s'il fait bien le développé ; **S'applique**. **Essai de voir** si l'exécution est assez vite ; **Constatait** qu'il n'est pas encore assez vite et que pour arriver à développer, [il] **compense** en faisant le mouvement plus petit ; **Sent** que ses jambes ne sont pas à leurs limites ; **Porte attention** à son pied, à ses orteils ; **Essaie de sentir** qu'il va à l'extrémité, là où il faut aller ; **N'est pas certain-e** de ce qu'il fait dans son pied ; **Se demande** de quoi a l'air la jambe de l'arrière ; **Voit** la jambe devant en périphérie.

Est dans la diagonale ; Une fois rendu-e dans le saut, après avoir pensé à tout avant, **essaie de vraiment être** dans le moment présent, sans trop **penser** pendant ; **Fait** le vide ; **Sent** sa respiration.

[1] ANTÉ DÉBUT

Pense à son plancher pelvien ; **Essaie** de bien trouver son plancher pelvien ; **Fait** des contractions abdominales pour être sûr qu'il est bien engagé-e ; **Commence** par contracter le bas ventre ; **Sent** son plancher pelvien remonter un peu ; **Sent** la contraction faire son chemin vers les groupes abdominaux ; **Sent** que sa poitrine veut remonter ; **Pense** à ne pas trop aller vers le haut avec sa poitrine et ses épaules ; **Se rappelle** qu'avant, [il] levait trop les épaules et que c'était une problématique ; **Trouve** une sensation sandwich [dans le tronc].

Est préoccupé-e par le fait de commencer du bon pied ; **[Vérifie]** avec les autres pour [s'assurer d'avoir] la bonne position de pied pour commencer ; **Fait** un début imaginaire ; **Fait** semblant de commencer et **revient** sur ses pas pour être prêt-e pour le saut ; **Il comptait** déjà dans sa tête et l'enseignante commence les comptes de rappel ; **Sait** que c'est le temps d'y aller [parce] qu'il est à l'aise avec les comptes musicaux.



[2] PROPULSION

Essaie d'amplifier son plié [par rapport à] son habitude ; **Pense** au plié qui va l'aider à se propulser dans les airs ; **A** un mouvement de bras qui **accompagne** le premier pied (droit) qui sort ; **Engage** un peu plus son centre avec le plié ; **Propulse** vers le haut ; **Essaie** vraiment de **faire décoller** ses pieds ; **A** la poitrine qui essaie d'aller vers le haut ; **A** cette sensation d'élévation à partir du plancher pelvien qui se fait naturellement ; **Rassemble** tout.

[5] RÉCEPTION

Atterrit sur le coussin du pied gauche ; Le coussin **s'installe** sur le plancher ; Les orteils **suivent** ; [il] **fait** le déposé final du pied avec le talon ; **Garde** son centre bien actif pour essayer d'enlever du poids du bas du corps ; **Contrôle** et évite d'aller dans le relâché ; **Se protège** en pliant et en **restant** dans sa ligne de pied pour éviter des blessures au genou ; **Utilise** l'en-dehors ; **Ne se sent pas** inconfortable en comparaison aux fois où [il] était mal aligné-e et qu'il sentait une faiblesse ; **Sent** que son pied se dépose tranquillement et qu'il caresse le plancher, comme une patte de chat ; **Sent** que ça masse et ça repart ; **Essaie de voir** si [il] a réussi à atterrir sans trop faire de bruit, donc qu'il a atterris en douceur pour peut-être éviter une blessure.

[3] SUSPENSION ASCENDANTE

Pense à son regard ; **Essaie** vraiment de **regarder** dans la direction [dans laquelle] [il] veut aller ; **Imagine** une imagerie mentale et **veut** voir qu'il se rend plus loin que, pour que le saut soit plus grand ; **Voit** le vent ; **A l'impression** de sentir le vent dans son visage ; Ses yeux **regardent** à contre sens du vent et [il] a l'impression d'aller plus loin que ; **Voit** un coin de la classe.

[6] APRÈS LE PASSAGE EN DIAGONALE

Essaie de voir comment s'améliorer dans une autre partie de son corps ou du saut ; **Essai de voir** l'état de son cardio ; **Voit** combien de temps ça lui prend pour récupérer ; **Se replace** pour aller de l'autre côté ; **Regarde** ses collègues pour voir s'il y a une correction qu'il peut se donner [il]-même.

[*] DÉCRYPTAGE DU SENS

Est satisfait-e parce que même si [il] a un corps plus lourd, [il] a quand même cette facilité à aller vers la douceur et le contrôle de son corps ; **Réussit** à ne pas avoir mal ; **A l'impression** d'avoir soigné son atterrissage ; **Est** content-e, car [il] **veut** éviter les blessures ; **Fait durer** le bien-être ; **Est** une personne qui **écoute** son corps et ses sens ; **Ne va pas** dans la virtuosité et le tape à l'œil ; **Essai d'être** une personne qui veut toujours pousser ses limites, mais **en respectant** son corps ; **Réussit à s'améliorer** selon ses propres critères personnels ; **[Constatait]** que malgré son âge et un arrêt d'un an de la danse, [il] progresse ; **Veut continuer** à danser longtemps sans se faire souffrir pour rien ; **Trouve** que la danse et que l'école en danse ne s'arrêtent pas à la porte de la classe technique, mais que c'est un style de vie ; **Fait** tout ça pour sa santé mentale, pour faire quelque chose qui le-a rend heureux-se et [lui donne une raison pour] se lever tous les matins ; **Est** lié-e à son cœur.

Saut dansé^b de Noah (EP)

[0] APPRENTISSAGE DE LA SÉQUENCE

Au début, iel avait de la difficulté parce que l'enchaînement va vite et parce qu'iel passe d'un [appui unipodal] face au public à de côté sur la même jambe

Passe d'une position à l'autre [lors desquels] il faut faire attention, sinon iel risque de se blesser ou de se faire un inconfort ; **Sent** qu'ou iel est rendu dans son apprentissage, c'est presque facile pour iel de le faire sans trop y penser ; Ça [lui] **vient** avec une fluidité ; **Est** capable de le faire sans inquiétude de se blesser le jour de l'examen.

[4] APOGÉE

Est presque en cambré ; **Se déplace** vers l'arrière ; **S'assure** qu'iel a bien compris [la manière] de se positionner dans son corps pour pas que ça ne soit un coup de chance ; **Apprend** de ce qu'il se passe ; **[Prend conscience]** que sa démarche de répétition de la séquence et d'exploration sensorielle ont produit des résultats qui lui semble correcte ; **Conscientise** le caractère opératoire de [sa démarche] ; **Pense** à lever le regard pour l'aider à se soulever un peu plus ; **Croise** le regard de la personne qui le-a suit ; **Voit** que la personne est proche.

[1] LIAISON AVEC CE QU'IL Y A AVANT

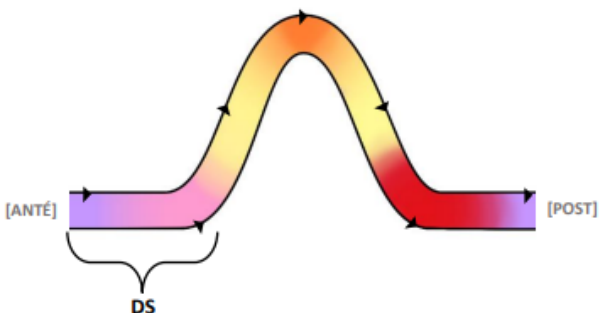
Fait trois pas ; **Remmène** le pied en coupé ; **Est** en plié ; La jambe **sort** de côté ; La jambe **revient** en coupé ; **Atterri** sur sa jambe droite ; **Est** en coupé à gauche ; **Se sent** fluide dans le changement d'un mouvement à l'autre ; **[Compare]** à d'autres itérations où iel sentait que c'était bizarre, qu'iel perdait l'équilibre, qu'iel ne se sentait pas fort-e dans le mouvement et dans son corps et cela lui **indique** qu'iel n'est pas nerveux-se face à l'examen ; **N'a** pas de sensation préoccupantes ; [Cela lui **indique**] qu'iel **est** sur la bonne direction [d'un point de vue d'apprentissage et d'appropriation de la séquence] ; **Sent** qu'iel n'a pas besoin de s'arrêter entre les deux ; **Sent** de l'aisance.

[2] PROPULSION

Sa jambe droite **reste** la jambe de terre et la jambe gauche **se propulse** avec le dos pour aller vers l'arrière ; La jambe du coupé **sort** vers l'arrière du corps ; **Lance** [la jambe gauche] vers l'arrière en sautant ; **Engage** la jambe autant que le dos pour réussir à sauter vers l'arrière sur jambe [droite] ; **[Compare]** le saut qu'iel est en train de faire aux sauts réalisés en répétition.

[3] SUSPENSION ASCENDANTE

La jambe en coupé **sort** derrière avec le bras ; **Continu** ; Tout **se connecte** tout seul ; **Désire** se déplacer avec tout le corps qui est prêt à l'action avec l'élan qu'iel se donne.



[6] RÉCEPTION

Ne **sent** pas que ses genoux sont bloqués ; **Sent** son corps engagé autant dans son sol, dans son bas ventre ; **Se sent** fort-e dans ses jambes ; Ne **se sent** pas mou-ille ; **Est** présent-e dans le moment.

[DS] DÉCRYPTAGE DU SENS

Veut bien faire l'exercice pour avoir une bonne note ; **Veut** s'amuser en le faisant ; Ne **se renferme** pas dans les critères ; **Se libère** du jugement ; **Fait** confiance au travail préparatoire qu'iel a accompli pour se montrer à iel-même qu'iel avance ; **A confiance** en iel ; **A confiance** en ses acquis ; **Est** quelqu'un qui veut bouger et qui aime bouger ; **Est** lié-e à iel-même et aux autres personnes pour qui danser de manière libre n'est pas possible en ce moment (contexte de pandémie mondiale de COVID-19) ; **Bouge** sans gêne et sans peur ; **Est** lié-e à son cœur ; **Est** reconnaissant-e ; **Profite** au maximum [de la formation] car elle [prendra fin un jour] ; **Est** plus ouvert-e envers iel-même et tout ce qui est extérieur à iel ; **Donne** un sens à sa vie ; L'expérience le-a **remmène** à sa condition humaine ; **Apprend** à prendre soins de soi : à l'intérieur comme à l'extérieur.

Saut dansé de Taylor (CTQ)

[1] LIAISON AVEC CE QU'IL Y A AVANT LE SAUT

Revient vers le musicien ; Se **retrouve** trop proche de sa collègue, de la batterie et de l'armoire à instruments ; **Sait** qu'il va le réussir s'il ne réfléchit pas ; **Ne réfléchit** pas ;

[2] PROPULSION

Avance avec sa jambe gauche en premier ; Va dans son plier ; **Plie** ; S'assure que le [plié de la jambe de support n'est pas trop profond] pour ne pas [brimer] sa coordination ; La jambe **résiste** ; Iel **sait** qu'il ne faut pas aller plus bas ; **Plie** [suffisamment] pour sauter ; **Déplice** moins rapidement pour [synchroniser] son saut avec la musique ; **Emmène** sa jambe droite de derrière à devant et vers le haut ; **Plie** la jambe droite pour l'emmener devant ; La jambe droite **est vis-à-vis** la jambe gauche ; **Inspire** rapidement de manière vive quand iel se lance dans les airs ; **Sent** son inspiration dans sa poitrine ; **Sent** de l'espace ; **Prend** de la place avec son apnée ; L'air dans ses poumons **prend** de la place et **dilate** sa poitrine ; **Utilise** le même balancé qu'il ; **Emmène** la jambe devant ; **Accélère** de plus en plus et **utilise** tout de suite le balancé comme élan quand c'est le temps de la lancer vers le haut ; Le balancé de la jambe droite **l'aide** à monter ; **A impression** que c'est presque aussi important que de plier ; **Développe** sa jambe et la **lance** vers le haut pour l'élan ; La jambe droite **l'emmène** vers le haut ; Son bras **se balance** vers le haut ; Le bras **fait** un peu la même chose que sa jambe droite ; La jambe gauche **se déplice** en même temps ; Iel **déplice** sa jambe (gauche) et **pousse** dans le sol ; **Essaie** de pousser jusqu'à ce que les pieds ne touchent plus à terre ; Chacune des parties de son pied qui restent au sol **poussent** jusqu'à ce qu'elles ne soient plus au sol ; **Emmène** sa jambe droite vers le haut ; Tout se **fait** d'un coup ; Iel **part** (du sol).

[3] SUSPENSION ASCENDANTE

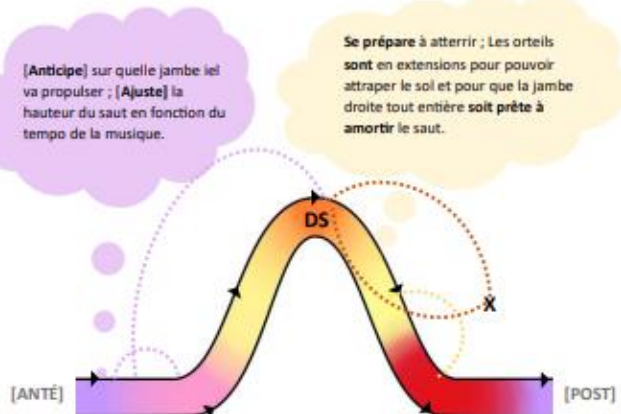
Va dans les airs ; **Termine** l'inspiration ; **Est** en apnée ; **Tourne** à cause de la jambe droite qui l'a lancée dans les airs ; La jambe droite **fait** une torsion qui lui **permet** de **se tourner** ventre au sol ; **Emmène** la jambe droite un peu en diagonale ; Le reste de son corps **est emmené** par [la jambe droite qui va vers le haut en diagonale] ; Le corps **tourne** en spirale (pas tout d'un bloc) ; La jambe **emmène** la torsion des hanches : La torsion de la hanche droite **l'emmène** à gauche de la jambe droite ; Les jambes **changent** de place ; Les hanches **suivent** avec le reste ; Le tronc **suit** avec le reste ; La jambe droite **fait** la rotation.

[4] APOGÉE

La jambe gauche **fait** l'autre partie du ciseau : elle **est** en position de tendu derrière ; **Reste** en apnée ; **Retient** sa respiration dans sa poitrine ; Les clavicules et les épaules, son buste **font** une courbe vers l'arrière ; Le reste de son corps **est** à peu près à l'horizontal ; Son ventre **est** face au sol ; **Regarde** devant iel ; **Voit** les personnes qui viennent de faire l'exercice ; **Voit** l'enseignante qui regarde ; **Voit** les fenêtres ; Les bras **sont** en croix ; Iel **ressent** le ballon ; **Est** en arrêt dans l'espace dans son saut ; **Défile** la gravité ; le ballon **fait flotter** moins longtemps que d'autres fois ; La jambe gauche **fait** un espèce de battement dans les airs ; la jambe gauche **continue** l'impulsion à la place de la jambe droite et arrête la rotation ; Le reste du corps **reste** statique ; **Sent** un étirement dans la jambe gauche en dessous des ischions et au-dessus des quadriceps ; **Prend** une pause ; **Remarque** que le local est lumineux ; **Remarque** qu'il fait soleil dehors ; **Rapporte à plus tard** l'anticipation de la réception.

[DS] DÉCRYPTAGE DU SENS

Est Taylor, la personne qui aime danser pour danser, pas la personne qui veut une carrière dans la danse et qui est sérieux-se par rapport à ça ; **Est** la partie d'iel-même qui aime danser parce que ça fait du bien ; **Se permet** de mettre les questions sur son activité de côté ; **Est** calme ; Le saut **est** calme ; **Fait** le saut pour iel-même ; **A trop soif** de sauter pour enfermer ça dans des pulsations.



[5] SUSPENSION DESCENDANTE

Est déçu-e de la hauteur du saut, car cela prend moins de temps à redescendre après ; La jambe droite **commence** à descendre ; [La jambe] **passe** de parallèle à perpendiculaire au sol ; Le pied **est** pointé.

[6] RÉCEPTION

Prend le sol au bon moment [avec la jambe droite] ; **Atterri** avec la jambe droite ; **Utilise** vraiment toutes les articulations de la jambe ; **Réduit** juste un petit peu à chaque fois l'impact pour qu'au final, il n'y ait presque plus rien aux hanches ou au tronc et cela **permet** de **rester** droit (vertical) et **d'enchaîner** les prochains mouvements ; **Commence** avec les orteils ; **Déplice** son pied doucement ; **Avance** son genou dans la même direction que celle vers laquelle pointe son pied ; **Absorbe** la plupart de l'impact avec son tibia et ses quadriceps ; **Force** le plus avec ses quadriceps ; **Force** beaucoup contre le sol pour **réduire** l'impact accumulé en faisant la descente du saut ; **Étale** latéralement ses orteils et son pied dans le sol pour **se stabiliser** ; **A l'impression** que les métatarses gagnent de l'espace entre elles en largeur ; **S'assure** que la majorité de l'impact est pris en charge par le quadriceps ; **Absorbe** moins de poids avec le pied ; **Entend** peu de bruit.

[7] LIAISON AVEC CE QU'IL Y A APRÈS

Allonge un peu sa jambe [de support] pour **permettre** à la jambe gauche **d'aller** prendre de l'espace ; **Commence** le prochain mouvement.

Saut dansé de Taylor (EP)

[0] ANTÉ-DÉBUT

Est confortable ; Est bien là où iel est dans l'espace ; Le champ est libre ; S'encourage pour ne pas stresser ; Sait qu'iel connaît la diagonale malgré un mauvais passage juste avant ; Fait un petit soubresaut d'empressement ; Le retient car iel allait partir un demi-temps trop tôt ; Est en avance ; Attend un peu ; Y va.

[1] LIAISON AVEC CE QU'IL Y A AVANT LE SAUT

Est en coupé à gauche sur la jambe droite (jambe de support) ; S'arrange pour prendre la jambe gauche qui est en coupé ; Retrouve l'orientation vers le musicien et les fenêtres ; Emmène sa jambe gauche devant sa jambe droite ; La jambe droite décroise ; La jambe droite se déplace un peu vers la droite ; La jambe droite fait une petite « stepette » vers la droite ; Décroise les jambes ; Se sent [coincé], comme si iel trébuchait dans ses propres pieds ; Redéplace la jambe gauche vers la droite devant la jambe droite ; Plie la jambe gauche pour se préparer au saut ; Met la jambe gauche au sol ; Continue de faire descendre son bassin ; Le bassin descend pour que la jambe allongée touche par terre ; Continue en laissant tomber le bassin et en pliant le genou pour faire descendre son bassin encore plus bas ; Fait des pas de bourrés à droite ; Part en genre de seconde ; Croise le pied gauche devant le pied droit ; La jambe recroise devant le pied droit.

[2] PROPULSION

Va faire un espèce de dégagé avec la jambe droite ; Déplie ; Saute tout en faisant un dégagé avec la jambe droite ; Va où iel sent juste d'aller dans son plié ; Engage toute sa jambe du bout des pieds à ses cuisses ; Pousse dans le sol ; Se fait décoller ; Pousse jusqu'à ce que son pied ne touche plus par terre ; La jambe droite va en dégagé un peu toute seule ; Ne fait pas d'effort conscient de déplacer sa jambe ; Perçoit une logique dans son corps qui permet à sa jambe droite de faire le dégagé un peu instinctivement.

[3] SUSPENSION ASCENDANTE

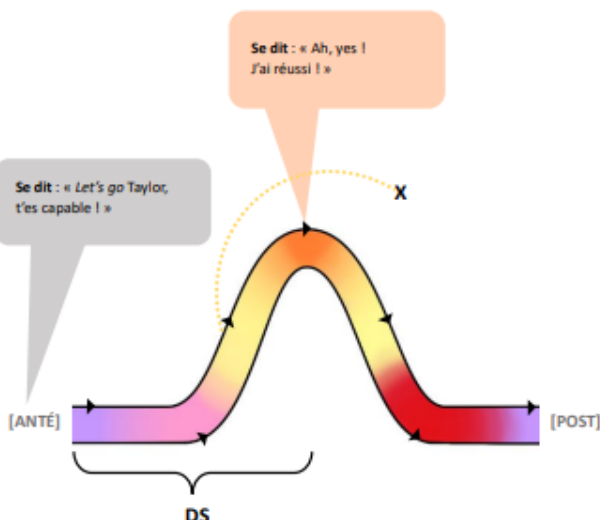
Déplie ses bras sur les côtés ; Pense au coupé après avec la jambe droite ; Ne réfléchit pas à son atterrissage ; Pense à peu près seulement à sa jambe pour faire le coupé.

[4] APOGÉE

Est en pause ; N'a pas à faire autre chose ; Se rend compte qu'iel s'est rendu jusqu'au saut ; Célèbre sa petite victoire ; Passe une étape ; Est présent-e à iel-même et à l'espace qui s'agrandit ; A l'impression d'avoir plus d'espace ; Prend plus d'espace ; Étale son corps à l'espace ; Ouvre ses bras et ses jambes vers l'extérieur ; Est calme ; Reste immobile ; Ne fait rien ; [Constate] qu'il n'y a rien d'important, et c'est justement ça qui est important ; A une p'tite seconde où il ne se passe rien, c'est un moment juste pour iel ; C'est iel, le saut et son corps ; A juste à en profiter.

[DS] DÉCRYPTAGE DU SENS

Sent qu'il y a de la logique dans son corps ; Se rend compte qu'iel s'est rendu jusqu'à [à l'apogée] ; Fait un check point comme dans les jeux vidéo ; Célèbre les p'tites victoires ; Se dit que l'étape est passée ; Est présent-e à iel-même ; L'espace s'agrandit ; Le moment est calme ; N'a rien à faire ; Reste simplement immobile ; Il n'y a rien d'important, et c'est ce qui lui semble le plus important.



[5] SUSPENSION DESCENDANTE

Descend

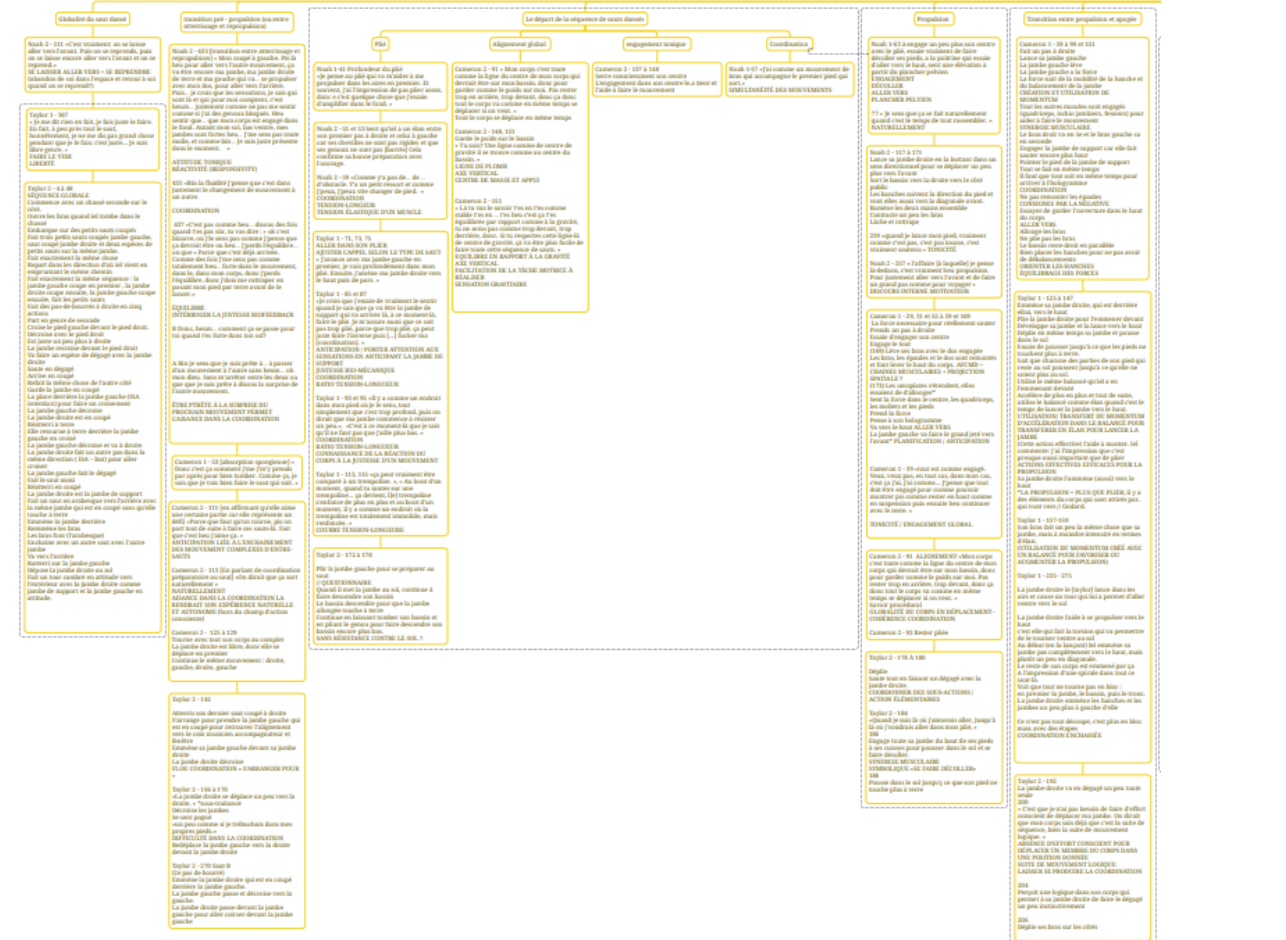
[6] RÉCEPTION

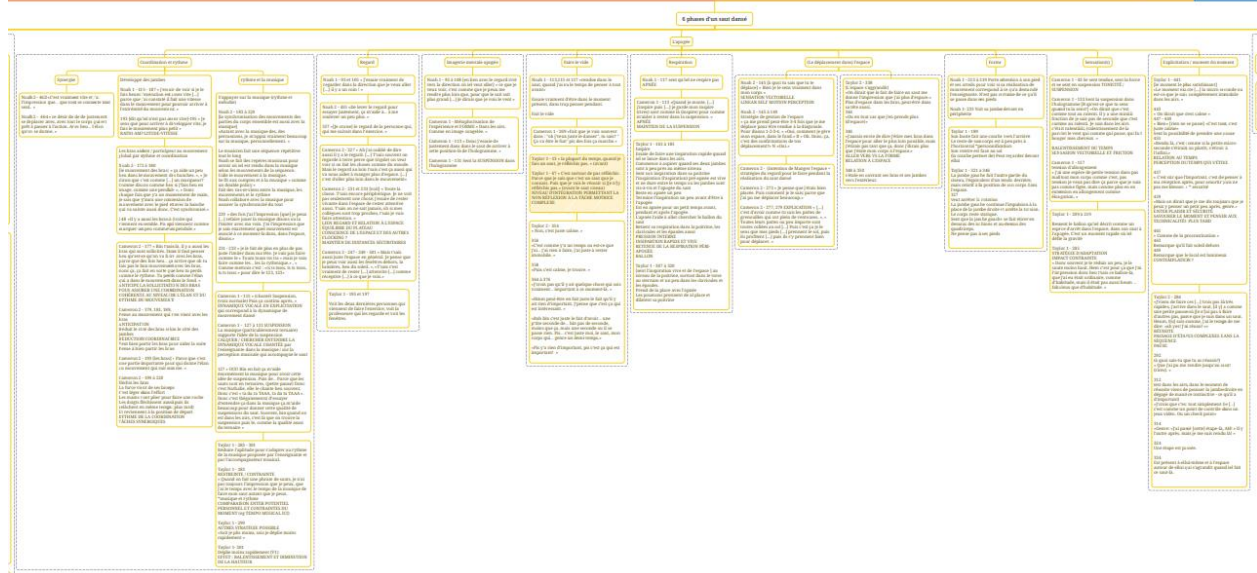
Arrive en coupé au dernier « toum » [de la musique] ; Le coupé se construit d'un coup en atterrissage ; Atterrit avec le coupé en place ; Fait un petit arrêt ; Arrête le mouvement à l'atterrissage ; [Maintient] sa jambe relativement raide pour arrêter le mouvement efficacement ; Se dit qu'iel n'est pas supposé d'arrêter ; Sait qu'iel ne suit pas les consignes de l'enseignante ; Sent qu'iel [prend du] retard dans la musique.

[7] LIAISON AVEC CE QU'IL Y A APRÈS

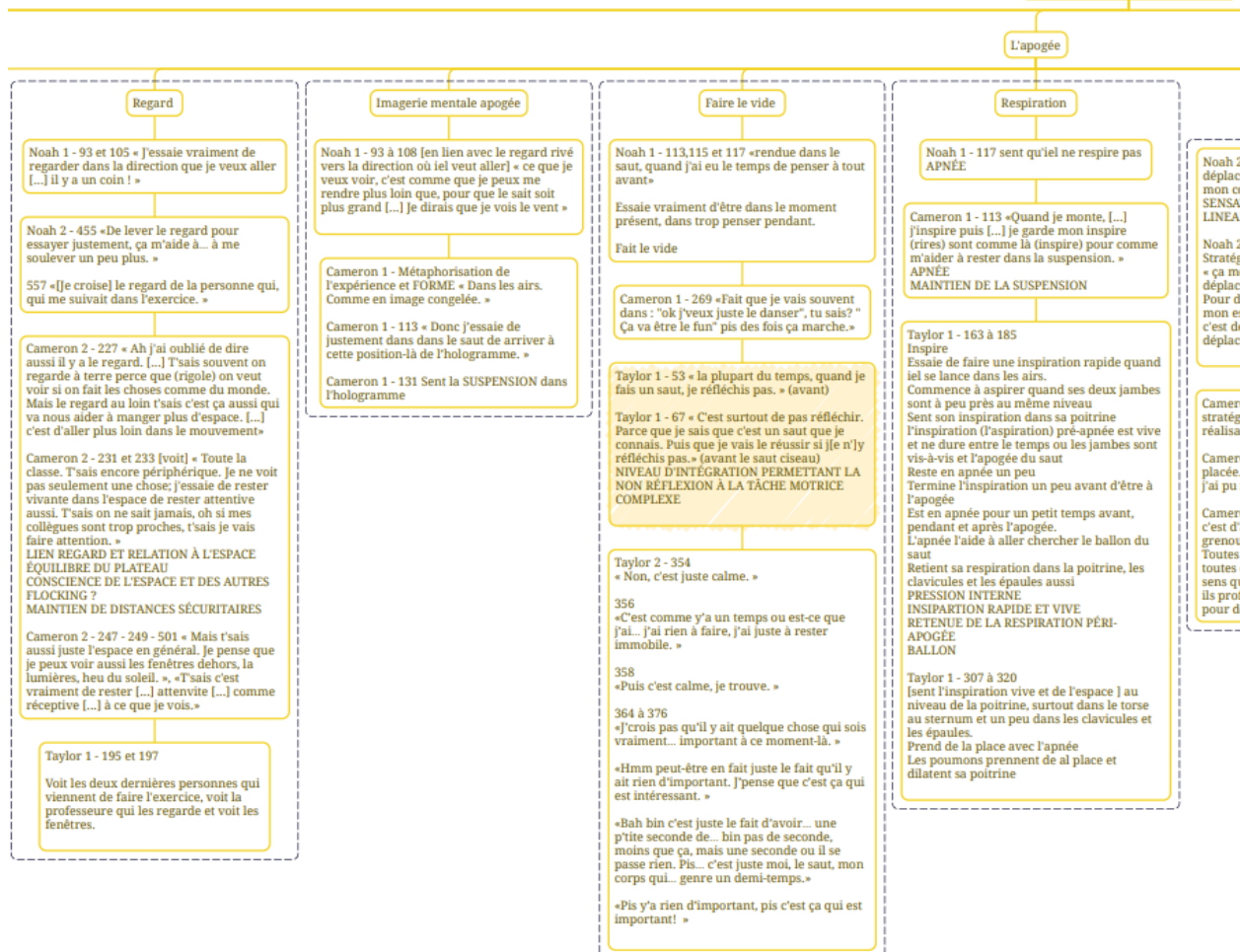
Refait la même chose mais de l'autre côté ; [Maintient] la jambe en coupé ; La place derrière la jambe gauche pour faire un croisement ; La jambe gauche décroise ; La jambe droite est en coupé ; Réatterrit au sol ; [La jambe] retourne à terre derrière la jambe gauche en croisé ; La jambe gauche décroise et va à droite ; La jambe droite fait un autre pas dans la même direction pour aller croiser ; La jambe gauche fait un dégagé ; Fait aussi le saut ; Réatterrit en coupé ; La jambe droite supporte ; Fait un saut arabesque vers l'arrière avec la même jambe qui est en coupé.

L'ÉTUDE PAR PHASES



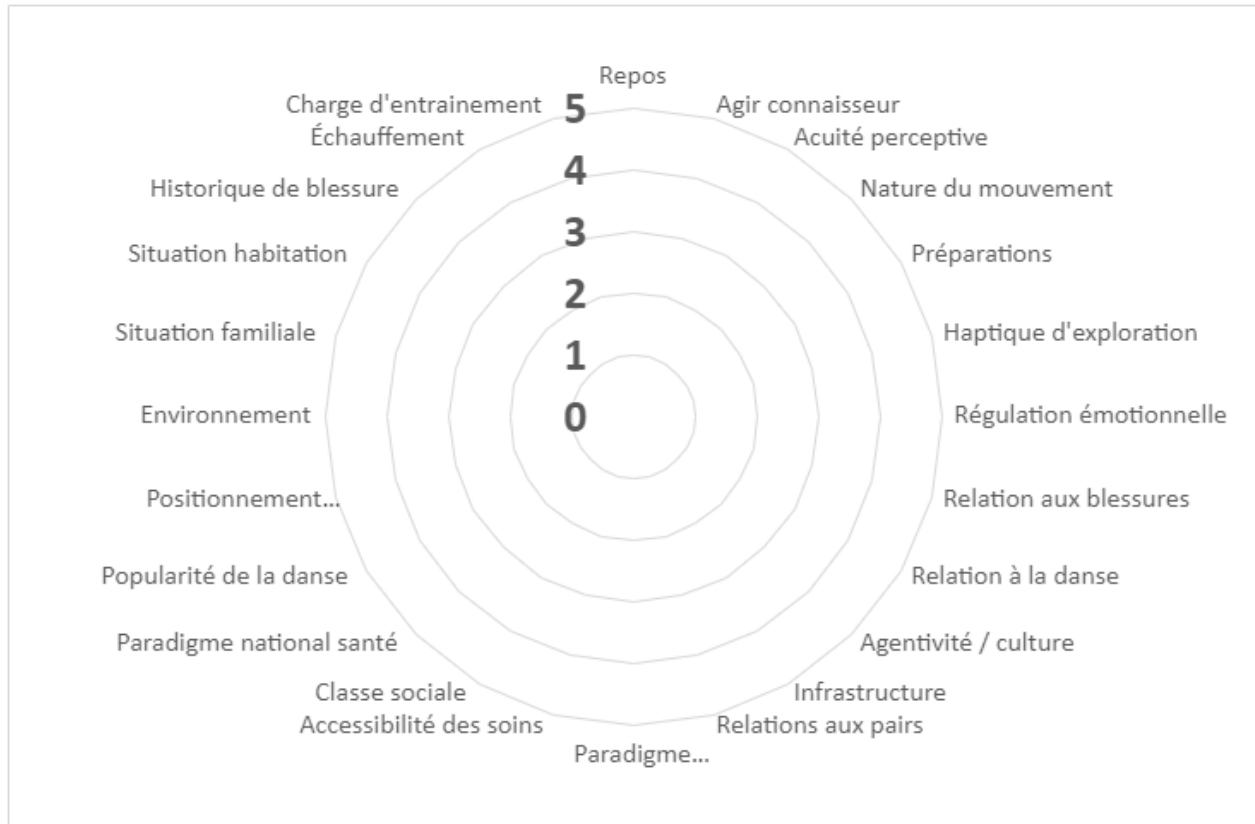


6 phases d'un saut dansé



ANNEXE R

VERSION VIERGE DU RADAR D'ACTIVATION DES ZONES TAMPONS SOCIOÉCOLOGIQUES



ANNEXE 5

REPRODUCTION INTÉGRALE DU MODÈLE ASCAR DE LA FORMATION EN DANSE (MASCOTRA, 2022, P.227 ET 228)

UQÀM Département de danse
Faculté des arts
Université du Québec à Montréal

Tableau 8.4. Compétence 1 — INTERPRÉTER.
(Mise à jour le 27 août 2018. Manon Levac
[dir. du Dép.], Nathalie Blanchet, Dominique
Porte, Johanna Bienaise, Todd L. Stone en collaboration avec Domenico Masciotra)

Actions	Situations	Connaissances	Attitudes	Ressources
Que fait habituellement une interprète compétente ?	À quelles situations fait face une interprète compétente ?	Quelles sont les connaissances d'une interprète compétente ?	Quelles sont les attitudes d'une interprète compétente ?	Quelles sont les ressources d'une interprète compétente ?
La colonne Actions a été présentée au complet au tableau 8.3. Ici, les 4 catégories d'actions sont énoncées sans les exemples d'actions relatives à chacune d'elles. 1 Entretiens et améliorer son pouvoir de danser 2 Créer et incarner une danse 3 Performer 4 Gérer sa carrière	- J'ai de la difficulté à mémoriser une partie de la chorégraphie - Il manque de chimie entre moi et ma/mon partenaire de danse - Problèmes de santé - Je viens de me tromper dans un passage chorégraphique - Ma gestuelle n'est pas encore à point pour cette chorégraphie - Je dois faire face à des imprévus en cours de performance (problème d'éclairage, le musicien fait une erreur, panne du système de son, etc.) - Je danse simultanément dans des projets aux exigences différentes	Connaissances autobiographiques (connaissance de soi) Son histoire personnelle, sa personnalité, son caractère, ses forces, ses points à améliorer, ses valeurs, ses attitudes, son bagage en danse, ses ambitions, son pouvoir de danser, etc. Monde de la danse - Langage de la danse - Défis et enjeux du métier de danseur - Carrière en danse - Culture générale - Méthodes et/ou techniques de danse, d'entraînement, de mémorisation, de concentration Connaissances corporelles - Anatomie - Kinésologie de la danse - Physiologie de la danse - Approches somatiques	- Être attentif - Efficacité - Disponibilité - Receptivité - Autonomie - Authenticité - Persévérance - Détermination - Sens éthique - Engagement - Collégialité - Creativité - Coopération - Ouverture d'esprit - Confiance - Audace - Etc.	Ressources sociales : - Public - Enseignants - Chorégraphes - Répétiteurs - Pairs, partenaires - Musique, musiciens - Entraîneurs - Directeur de production - Directeur détournée - Techniciens de scène - Journalistes - Critiques - Diffuseurs - Organismes subventionnaires - Regroupements - Associations - Syndicats - Médecins, physio, ostéo, chiro, acupuncteur, thérapeute - Médias sociaux - CNESST - Etc.

UQÀM Département de danse
Faculté des arts
Université du Québec à Montréal

Tableau 8.4 (suite) Compétence 1 —
INTERPRÉTER. (Mise à jour le 27 août 2018.
Manon Levac [dir. du Dép.], Nathalie Blanchet,
Dominique Porte, Johanna Bienaise, Todd L. Stone en collaboration avec Domenico Masciotra)

Actions	Situations	Connaissances	Attitudes	Ressources
Que fait habituellement une interprète compétente ?	À quelles situations fait face une interprète compétente ?	Quelles sont les connaissances d'une interprète compétente ?	Quelles sont les attitudes d'une interprète compétente ?	Quelles sont les ressources d'une interprète compétente ?
Note : les catégories d'actions de la première partie du tableau sont reproduites ici 1 Entretiens et améliorer son pouvoir de danser 2 Créer et incarner une danse 3 Performer 4 Gérer sa carrière	- Je danse simultanément dans des projets aux exigences différentes - Une nouvelle partenaire (remplaçante) pour le spectacle de ce soir - J'aide un partenaire en difficulté pendant le spectacle - Je dois moduler mon rapport à l'espace selon la disposition du public (italienne, 3 côtés, 2 côtés, in situ, proximité) - Je danse dans un projet interdisciplinaire	Connaissances académiques - Histoire de la danse - Esthétiques de la danse - Histoire de l'Art - Notions musicales - Psychologie de la danse, etc. Qualités de l'agir interprète Fluidité, expressivité, intentionnalité, gestualité, rythmicité, synchronicité, sensibilité, sensorialité, adaptabilité, etc. Connaissances relationnelles - Relation avec ses partenaires de danse - Relation avec le chorégraphe - Relation avec les autres intervenants	Note, la liste des attitudes est reprise ici : elle est la même que dans la première partie du tableau 8.4 - Être attentif - Efficacité - Disponibilité - Receptivité - Autonomie - Authenticité - Persévérance - Détermination - Sens éthique - Engagement - Collégialité - Creativité - Coopération - Ouverture d'esprit - Curiosité - Confiance - Audace - Etc.	Ressources sociales : - Public - Enseignants - Chorégraphes - Répétiteurs - Pairs, partenaires - Musique, musiciens - Entraîneurs - Directeur de production - Directeur détournée - Techniciens de scène - Journalistes - Critiques - Diffuseurs - Organismes subventionnaires - Regroupements - Associations - Syndicats - Médecins, physio, ostéo, chiro, acupuncteur, thérapeute - Médias sociaux - CNESST - Etc.

Source : Masciotra, D. (2022). Développer un agir connaisseur théorie et méthode : de l'approche par compétences à une approche de l'énaction, Autoédition, p. 227 et 228.

BIBLIOGRAPHIE

- Aalten, A. (2007). Listening to the Dancer's Body. *The Sociological Review*, 55(1), 109-125.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00696.x>
- Abergel, R. E., Tuesta, E. et Jarvis, D. N. (2021). The effects of acute physical fatigue on sauté jump biomechanics in dancers. *Journal of Sports Sciences*, 39(9), 1021-1029.
<https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1854425>
- Aceto, M. (2012). Developing the dance artist in technique class: the alteration task. *Journal of dance education*, 12(1), 14-20. <https://doi.org/10.1080/15290824.2011.569296>
- Akinleye, A. et Payne, R. (2016). Transactional space: feedback, critical thinking, and learning dance technique. *Journal of dance education*, 16(4), 144-148.
<https://doi.org/10.1080/15290824.2016.1165821>
- Allen, N., Nevill, A. M., Brooks, J. H. M., Koutedakis, Y. et Wyon, M. A. (2013). The Effect of a Comprehensive Injury Audit Program on Injury Incidence in Ballet: A 3-Year Prospective Study. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 23(5), 373. <https://doi.org/10.1097/JSM.0b013e3182887f32>
- Ambegaonkar, J. P., Schock, C. S., Caswell, S. V., Cortes, N., Hansen-Honeycutt, J. et Wyon, M. A. (2018). Lower Extremity Horizontal Work But Not Vertical Power Predicts Lower Extremity Injury in Female Collegiate Dancers. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 32(7).
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Angioi, M., Metsios, G., Koutedakis, Y. et Wyon, M. (2009a). Fitness in contemporary dance: a systematic review. *International journal of sports medicine*, 30(07), 475-484. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1202821>
- Angioi, M., Metsios, G. S., Koutedakis, Y., Twitchett, E. et Wyon, M. (2009b). Physical fitness and severity of injuries in contemporary dance. *Medical problems of performing artists*, 24(1), 26-29.
- Arborio, A.-M. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, 3(90), 26-34.
- Armour Smith, J., Siemienski, A., Popovich, J. M. et Kulig, K. (2012). Intra-task variability of trunk coordination during a rate-controlled bipedal dance jump. *Journal of Sports Sciences*, 30(2), 139-147. <https://doi.org/10.1080/02640414.2011.624541>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>

- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Association Accord Cinétique. (2023). *Qui sommes-nous ?* AFCMD. <http://afcmd.com/page/Qui-sommes-nous/qui-sommes-nous>
- Association Feldenkrais Québec. (2024, 5 février). Méthode Feldenkrais. https://feldenkraisqc.ca/?page_id=50
- Azevedo, A. M., Oliveira, R., Vaz, J. R. et Cortes, N. (2019). Professional Dancers Distinct Biomechanical Pattern during Multidirectional Landings. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 51(3), 539. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001817>
- Azevedo, A. M., Oliveira, R., Vaz, J. R. et Cortes, N. (2020). Oxford foot model kinematics in landings: A comparison between professional dancers and non-dancers. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(4), 347-352. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.10.018>
- Batson, G. (2007). Revisiting overuse injuries in dance in view of motor learning and somatic models of distributed practice. *Journal of Dance Medicine and Science*, 11, 70-75.
- Bélanger, C. et Beaumont, S. (2012). *Santé et activité physique*. Les éditions CEC.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.
- Bienaise, J. (2008). *Présence à soi et présence scénique en danse contemporaine : expérience de quatre danseuses et onze spectateurs dans une représentation de la pièce The Shallow End* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec À Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1324/1/M10405.pdf>
- Bienaise, J. (2014). De l'interprétation en danse contemporaine ou de l'art de s'adapter. *Recherches en danse*, (2). <https://doi.org/10.4000/danse.439>
- Bienaise, J. (2016). Regard croisé sur l'interprétation en danse contemporaine et l'interprétation en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(2), 101. <https://doi.org/10.7202/1084383ar>
- 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*, 6(3), 502-523.
- Blanco, P., Nimphius, S., Seitz, L. B., Spiteri, T. et Haff, G. G. (2021). Countermovement Jump and Drop Jump Performances Are Related to Grand Jeté Leap Performance in Dancers With Different Skill Levels. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 35(12), 3386-3393.
- Bolling, C., Barboza, S. D., Mechelen, W. van et Pasman, H. R. (2020). Letting the cat out of the bag: athletes, coaches and physiotherapists share their perspectives on injury prevention in elite sports. *British Journal of Sports Medicine*, 54(14), 871-877. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-100773>

- Bolling, C., van Mechelen, W., Pasman, H. R. et Verhagen, E. (2018). Context Matters: Revisiting the First Step of the 'Sequence of Prevention' of Sports Injuries. *Sports Medicine*, 48(10), 2227-2234. <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0953-x>
- Bolling, C., van Rijn, R. M., Pasman, H. R., van Mechelen, W. et Stubbe, J. H. (2021). In your shoes: A qualitative study on the perspectives of professional dancers and staff regarding dance injury and its prevention. *TRANSLATIONAL SPORTS MEDICINE*, 4(3), 386-394. <https://doi.org/10.1002/tsm2.226>
- Bompa, T. O. et Haff, G. G. (2009). *Periodization: theory and methodology of training* (5^e éd.). Human kinetics.
- Bouchon, M.-F. (1998). La formation du danseur dans les traités : la parole des maîtres. Dans *Histoires de corps à propos de la formation du danseur* (Cité de la musique centre de ressources musique et danse, p. 273).
- Bouthier, D. (2020, avril). Interviewé par J.-C. Sperandio. Entretien de la SELF avec Daniel Bouthier [Comission Histoire de la Société d'Ergonomie de Langue française]. <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2020/09/bouthier-daniel.pdf>
- Brown, A. G. et Smith, D. L. (2007). Effects of Plyometric Training Versus Traditional Weight Training on Strength, Power, and Aesthetic Jumping Ability in Female Collegiate Dancers. *Journal of dance medicine & science*, 11(2), 38-44.
- Burrows, J. (2010). *A Choreographer's Handbook* (Routledge).
- Cahalan, R., Kearney, P., Ni Bhriain, O., Redding, E., Quin, E., McLaughlin, L. C. et O' Sullivan, K. (2018). Dance exposure, wellbeing and injury in collegiate Irish and contemporary dancers: A prospective study. *Physical Therapy in Sport*, 34, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.ptsp.2018.09.006>
- Candau, J., Halloy, A. et Berthoz, A. (2012). Autour du geste: entretien avec le professeur Alain Berthoz (Collège de France). *Anthropologie et sociétés*, 36(3), 27-56. <https://doi.org/10.7202/1014164ar>
- Candy, L. et Mouchet, A. (2018). Déterminants de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive. *Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 43, 3-28. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.453>
- Careau, L. (2016). *Perfectionnisme: quand le mieux devient l'ennemi du bien*. Centre d'aide aux étudiants. <https://www.aide.ulaval.ca/psychologie/textes-et-outils/difficultes-frequentes/le-perfectionnisme-quand-le-mieux-devient-l-ennemi-du-bien/>
- Castets-Fontaine. (2017). Gerald J.S. Wilde, Le risque cible. Une théorie de la santé et de la sécurité. Prises de risques au volant, au travail et ailleurs.... ¿ *Interrogations* ?, (24). <https://www.revue-interrogations.org/Gerald-J-S-Wilde-Le-risque-cible>
- Cathelineau, P.-C. et Godard, H. (2021). Entretien avec Hubert Godard. *La revue lacanienne*, 22(1), 131-138. <https://doi.org/10.3917/lrl.211.0131>

- Cazemajou, A. (2014). L'explicitation comme pédagogie phénoménologique et support de créativité en danse. Dans A. Mouchet, *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et en formation* (p. 231-250). L'Harmattan.
- CESH. (2019). Recette du stress. *Comprendre son stress*. <https://www.stresshumain.ca/le-stress/comprendre-son-stress/source-du-stress/>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir* (puf). Presses Universitaires de France.
- CNRTL. (2012a). *Définition de AGONISTE*. <https://www.cnrtl.fr/definition/agoniste>
- CNRTL. (2012b). *Définition de ANTAGONISTE*. <https://www.cnrtl.fr/definition/antagoniste>
- CNRTL. (2012c). *Définition de STRATÉGIE*. <https://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie>
- CNRTL. (2012d). Phénoménologie. Dans CNRTL. Récupéré le 16 juillet 2023 de <https://www.cnrtl.fr/definition/ph%C3%A9nom%C3%A9nologie#:~:text=Doctrine%20selon%20aquelle%2C%20au%20terme,ce%20qui%20peut%20%C3%AAtre%20connu.>
- Coker, E., Mclsaac, T. L. et Nilsen, D. (2015). Motor Imagery Modality in Expert Dancers: An Investigation of Hip and Pelvis Kinematics in Demi-Plié and Sauté. *Journal of Dance Medicine & Science*, 19(2), 63-69. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.19.2.63>
- Coker Girón, E., Mclsaac, T. et Nilsen, D. (2012). Effects of Kinesthetic versus Visual Imagery Practice on Two Technical Dance Movements: A Pilot Study. *Journal of Dance Medicine & Science*, 16(1), 36-38. <https://doi.org/10.1177/1089313X1201600105>
- Colombetti, G. (2010a). Enaction, Sense-Making, and Emotion.
- Colombetti, G. (2010b). Enaction, Sense-Making, and Emotion. Dans *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science* (MIT Press).
- Couillandre, A., Lewton-Brain, P. et Portero, P. (2008). Exploring the effects of kinesiological awareness and mental imagery on movement intention in the performance of demi-plié. *Journal of Dance Medicine & Science: Official Publication of the International Association for Dance Medicine & Science*, 12(3), 91-98.
- Day, H., Koutedakis, Y. et Wyon, M. A. (2011). Hypermobility and Dance: A Review. *International Journal of Sports Medicine*, 32(07), 485-489. <https://doi.org/10.1055/s-0031-1273690>
- Dragon, D. A. (2015). Creating cultures of teaching and learning: conveying dance and somatic education pedagogy. *Journal of dance education*, 15(1), 25-32. <https://doi.org/10.1080/15290824.2014.995015>
- Draugalis, J. R., Coons, S. J. et Plaza, C. M. (2008). Best Practices for Survey Research Reports: A Synopsis for Authors and Reviewers. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(1), 11.
- Dumont, A. (2012). S'entraîner à une virtuosité du sentir. Le cas des activités physiques et artistiques. *Staps*, 98(4), 113-125. <https://doi.org/10.3917/sta.098.0113>

- Dumont, A., Kadel, N., Brunet, N., Colombié, J. B., Lewton Brain, P. et Couillandre, A. (2016). Danse et santé. *Science & sports*, 31(4), 236-244. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2016.06.002>
- E. Ward, R., Fong Yan, A., F. Orishimo, K., J. Kremenec, I., Hagins, M., Liederbach, M., E. Hiller, C. et Pappas, E. (2019). Comparison of lower limb stiffness between male and female dancers and athletes during drop jump landings. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 29(1), 71-81.
- Faingold, N. (2020). *Les entretiens de décryptage De l'explicitation à l'émergence du sens*. L'Harmattan.
- Fietzer, A. L., Chang, Y.-J. et Kulig, K. (2012). Dancers with patellar tendinopathy exhibit higher vertical and braking ground reaction forces during landing. *Journal of Sports Sciences*, 30(11), 1157-1163. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.695080>
- Fong Yan, A., Smith, R. M., Hiller, C. E. et Sinclair, P. J. (2017). Impact attenuation properties of jazz shoes alter lower limb joint stiffness during jump landings. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(5), 464-468. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.09.011>
- Fortin, S. (2001). Devenir expert de ses sensations. Dans *Actes du congrès 4-arts* (p. 43-39).
- Fortin, S. (dir.). (2008). *Danse et santé: du corps intime au corps social*. Presses de l'Université du Québec.
- Fuller, M., Moyle, G. M., Hunt, A. P. et Minett, G. M. (2019). Ballet and contemporary dance injuries when transitioning to full-time training or professional level dance: a systematic review. *Journal of Dance Medicine & Science*, 23(3), 112-125. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.23.3.112>
- Gaudreau, P. et Thompson, A. (2010). Testing a 2x2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 532-537. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.031>
- Gibson, J. J. (1968). *The Senses Considered as Perceptual Systems* (Cornell University). George Allen & Undin LTD.
- Godard, H. (1992). Présentation d'un modèle de lecture du corps en danse. Dans M. Peix-Arguel, *Danse: le corps enjeu* (p. 209-221). PUF.
- Godard, H. (1995). Le geste et sa perception. Dans M. Michel et I. Ginot (dir.), *La danse au XXème siècle* (p. 224-229). Bordas.
- Godard, H. (2018). Interviewé par M. Bouvier. Fond / Figure : entretien avec Hubert Godard. <https://www.pourunatlasdesfigures.net/element/fond-figure-entretien-avec-hubert-godard>
- Golomer, E. et Féry, Y.-A. (2001). Unilateral Jump Behavior in Young Professional Female Ballet Dancers. *International Journal of Neuroscience*, 110(1-2), 1-7. <https://doi.org/10.3109/00207450108994217>
- Gorwa, J., Dworak, L. B., Michnik, R. et Jurkojc, J. (2014). Kinematic analysis of modern dance movement "stag jump" within the context of impact loads, injury to the locomotor system and its prevention. *Medical Science Monitor*, 20, 1082-1089. <https://doi.org/10.12659/MSM.890126>

- Green, J. (1999). Somatic Authority and the Myth of the Ideal Body in Dance Education. *Dance Research Journal*, 31(2), 80-100. <https://doi.org/10.2307/1478333>
- Hackney, J., Brummel, S., Becker, D., Selbo, A., Koons, S. et Stewart, M. (2011). *Effect of Sprung (Suspended) Floor on Lower Extremity Stiffness during a Force-returning Ballet Jump*, 26(4), 195-199.
- Haddon, W. (1970). On the escape of tigers: an ecologic note. *American Journal of Public Health and the Nations Health*, 60(12), 2229-2234. <https://doi.org/10.2105/AJPH.60.12.2229-b>
- Hanson, D., Hanson, J., Vardon, P., McFarlane, K., Lloyd, J., Muller, R. et Durrheim, D. (2005). The injury iceberg: an ecological approach to planning sustainable community safety interventions. *Health Promotion Journal of Australia*, 16(1), 5-10. <https://doi.org/10.1071/HE05005>
- Harbonnier, N. (2019). De la marche au saut, il n'y a pas qu'un pas. *On danse ?*, 31-40.
- Harbonnier, N., Dussault, G. et Ferri, C. (2021). Movement Observation Analysis (MOA): *Journal of Movement Arts Literacy*, 7(2), 71-104.
- Harbonnier, N., Lyon, E. et Vuilleumier, V. (2023). *Au coeur du geste. L'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé. De ses origines à ses applications d'aujourd'hui, une matière en devenir*. Coeuvres-et-Valsery: Ressouvenances.
- Harbonnier Topin, N. (2001). L'analyse du mouvement, une danse du regard: l'enseignement d'Hubert Godard. *Nouvelles de danse*, (46-47), 100-113.
- Harbonnier Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée : Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* [Conservatoire National des Arts et Métiers].
- Harrington, H. (2020). Female self-empowerment through dance. *Journal of dance education*, 20(1), 35-43. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1542700>
- Heiland, T. et Rovetti, R. (2013). Examining effects of Franklin Method metaphorical and anatomical mental images on college dancers' jumping height. *Research in Dance Education*, 14(2), 141-161. <https://doi.org/10.1080/14647893.2012.712105>
- Henley, M. et Conrad, R. (2023). "I'm Not Thinking about It to Understand It, I'm Thinking about It to Do It": Students' Sensemaking Experiences from the Modern Dance Classroom. *Journal of Dance Education*, 23(1), 39-48. <https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1884870>
- Hincapié, C. A., Morton, E. J. et Cassidy, J. D. (2008). Musculoskeletal Injuries and Pain in Dancers: A Systematic Review. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 89(9), 1819-1829.e6. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2008.02.020>
- Hoffman, J., Israetel, M. et Davis, M. (2018). *Recovering from training: How to manage fatigue to maximize performance*. Renaissance Périodization.

- Hopital de La Tour. (2022). *Les différents types de contraction musculaire*. Hôpital de La Tour.
<https://www.la-tour.ch/fr/conseils/les-differents-types-de-contraction-musculaire>
- Husserl, E. (1991). *Expérience et jugement*. PUF.
- Imura, A. et Iino, Y. (2017). Comparison of lower limb kinetics during vertical jumps in turnout and neutral foot positions by classical ballet dancers. *Sports Biomechanics*, 16(1), 87-101.
<https://doi.org/10.1080/14763141.2016.1205122>
- Institut für Franklin-Methode GmbH. (2019). *Méthode Franklin®*. Méthode Franklin®.
<https://methodefranklin.fr>
- Jacobs, C. L., Cassidy, J. D., Côté, P., Boyle, E., Ramel, E., Ammendolia, C., Hartvigsen, J. et Schwartz, I. (2017). Musculoskeletal Injury in Professional Dancers: Prevalence and Associated Factors: An International Cross-Sectional Study. *Clinical Journal of Sport Medicine: Official Journal of the Canadian Academy of Sport Medicine*, 27(2), 153-160.
<https://doi.org/10.1097/JSM.0000000000000314>
- Jacobs, C. L., Hincapié, C. A. et Cassidy, J. D. (2012). Musculoskeletal Injuries and Pain in Dancers: A Systematic Review Update. *Journal of Dance Medicine & Science*, 16(2), 74-84.
- Jarvis, D. N. et Kulig, K. (2016a). Kinematic and kinetic analyses of the toes in dance movements. *Journal of Sports Sciences*, 34(17), 1612-1618. <https://doi.org/10.1080/02640414.2015.1126672>
- Jarvis, D. N. et Kulig, K. (2016b). Lower Extremity Biomechanical Demands During Saut de Chat Leaps. *Medical Problems of Performing Artists*, 31(4), 211-217.
<https://doi.org/10.21091/mppa.2016.4039>
- Jarvis, D. N. et Kulig, K. (2020). What goes up must come down: Consequences of jump strategy modification on dance leap take-off biomechanics. *Journal of Sports Sciences*, 38(16), 1836-1843.
<https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1756710>
- Jarvis, D. N., Sigward, S. M., Lerch, K. et Kulig, K. (2021). What goes up must come down, part II: Consequences of jump strategy modification on dance leap landing biomechanics. *Journal of Sports Sciences*, 39(4), 446-452. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1825059>
- Jarvis, D., Smith, J. et Kulig, K. (2014). Trunk Coordination in Dancers and Non-Dancers. *Journal of Applied Biomechanics*, 30(4), 547-554. <https://doi.org/10.1123/jab.2013-0329>
- Jeon, D., Bressel, E. et Nam Ju, K. (2021). Ground Reaction Forces Comparison of Sauté Jump Landing between Dancers with Different Levels of Proficiency. *Journal of Dance Education*, 1-6.
- Jimenez Olmedo, M. C. (2019). *L'intervalle décisionnel dans l'interaction enseignant/élève en contexte d'enseignement de la classe technique* [Mémoire de maîtrise en danse, Université du Québec À Montréal].
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2006). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696. <https://doi.org/10.7202/012087ar>

- Kadel, N. J. (2006). Foot and Ankle Injuries in Dance. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics*, 17(4), 813-826. <https://doi.org/10.1016/j.pmr.2006.06.006>
- Kenny, S. J., Palacios-Derflingher, L., Whittaker, J. L. et Emery, C. A. (2018). The Influence of Injury Definition on Injury Burden in Preprofessional Ballet and Contemporary Dancers. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 48(3), 185-193. <https://doi.org/10.2519/jospt.2018.7542>
- Kenny, S. J., Whittaker, J. L. et Emery, C. A. (2016). Risk factors for musculoskeletal injury in preprofessional dancers: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 50(16), 997-1003. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-095121>
- kinésiophobie. (2012). Dans *Office Québécois de la Langue Française*. Récupéré le 21 août 2023 de <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26519818/kinesiophobie>
- Kohn, L. et Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, Tome LIII(4), 67-82.
- Koutedakis, Y., Hukam, H., Metsios, G., Nevill, A., Giakas, G., Jamurtas, A. et Myszkewycz, L. (2007). The effects of three months of aerobic and strength training on selected performance- and fitness-related parameters in modern dance students. *Journal of strength and conditioning research*, 21(3), 808-812. <https://doi.org/10.1519/R-20856.1>
- Koutedakis, Y. et Jamurtas, A. (2004). The dancer as a performing athlete: physiological considerations. *Sports medicine*, 34(10), 651-661. <https://doi.org/10.2165/00007256-200434100-00003>
- Krasnow, D. et Chatfield, S. J. (1996). Dance science and the dance technique class. *Impulse*, 4, 162-172.
- Krasnow, D., Wilmerding, M. V., Stecyk, S., Wyon, M. et Koutedakis, Y. (2011). Biomechanical Research in Dance: A Literature Review. *Medical Problems of Performing Artists*, 26(1), 3-23.
- Kulig, K., Fietzer, A. L. et Popovich, J. M. (2011). Ground reaction forces and knee mechanics in the weight acceptance phase of a dance leap take-off and landing. *Journal of Sports Sciences*, 29(2), 125-131. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.534807>
- Kuypers, P. et Godard, H. (2006). Des trous noirs: un entretien avec Hubert Godard. *Nouvelles de danse*, 53, 56-73.
- Laget, P. (2024, 6 février). *RÉFLEXES - Encyclopædia Universalis*. Encyclopædia Universalis. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis-edu.com/encyclopedie/reflexes>
- Lakes, R. (2005). The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals. *Arts Education Policy Review*, 106(5), 3-20. <https://doi.org/10.3200/AEPR.106.5.3-20>
- Lamy, J.-C. (2006). Bases neurophysiologiques de la proprioception. *Kiné Scientifique*, (472), 15-23.
- Le Scanff, C. (2005). Les différentes formes de stress et leur influence sur la performance sportive. *Bulletin de psychologie*, 1(475), 69-72.

- Leclerc, G., Lefrançois, R., Dubé, M. et Hébert, R. (2003). Un instrument de mesure de l'actualisation de la personne à l'usage des praticiens. *Revue Interactions*, 7(2), 21-46.
- Lee, L.-J. (s. d.). ConnectTherapy™. Dr. Linda-Joy Lee International | Institute for Physiotherapy and Movement. <https://ljlee.ca/teaching-models/connecttherapy/>
- Lesage, B. (2014). Mémoires d'appui: Chronique d'un acte fondateur. *Repères, cahier de danse*, 33(1), 3. <https://doi.org/10.3917/reper.033.0003>
- Liederbach, M., Dilgen, F. E. et Rose, D. J. (2008). Incidence of Anterior Cruciate Ligament Injuries among Elite Ballet and Modern Dancers: A 5-Year Prospective Study. *The American Journal of Sports Medicine*, 36(9), 1779-1788. <https://doi.org/10.1177/0363546508323644>
- Liederbach, M., Hagins, M., Gamboa, J. M. et Welsh, T. M. (2012). Assessing and Reporting Dancer Capacities, Risk Factors, and Injuries: Recommendations from the IADMS Standard Measures Consensus Initiative. *Journal of Dance Medicine & Science*, 16(2), 139-153.
- Liederbach, M., Kremenich, I. J., Orishimo, K., Pappas, E. et Hagins, M. (2014). Comparison of Landing Biomechanics Between Male and Female Dancers and Athletes, Part 2: Influence of Fatigue and Implications for Anterior Cruciate Ligament Injury. *The American Journal of Sports Medicine*, 42(5), 1089-1095. <https://doi.org/10.1177/0363546514524525>
- Liederbach, M. et Richardson, M. (2007). The Importance of Standardized Injury Reporting in Dance. *Journal of Dance Medicine & Science*, 11(2), 45-48.
- Liederbach, M., Schanfein, L. et Kremenich, I. (2013). What Is Known About the Effect of Fatigue on Injury Occurrence Among Dancers? *Journal of dance medicine & science : official publication of the International Association for Dance Medicine & Science*, 17, 101-108. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.17.3.101>
- Mainwaring, L. M., Krasnow, D. et Kerr, G. (2001). And the dance goes on Psychological impact of injury. *Journal of dance medicine & science*, 5(4), 105-115.
- Marshall, L. C. et Wyon, M. A. (2012). The Effect of Whole-Body Vibration on Jump Height and Active Range of Movement in Female Dancers. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(3), 789-793. <https://doi.org/10.1519/JSC.0B013E31822A5CE8>
- Martyn-Stevens, B. E., Brown, L. E., Beam, W. C. et Wiersma, L. D. (2012). Effects of a dance season on the physiological profile of collegiate female modern dancers. *Medicina sportiva*, 16(1), 1-5.
- Masciotra, D. (2022). *Développer un agir connaisseur théorie et méthode: de l'approche par compétences à une approche de l'énaction*. Autoédition.
- Masciotra, D. et Morel, D. (2011). *Apprendre par l'expérience active et située*. Les Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3275307>
- Maurice, P., Lavoie, M., Laflamme, L., Svanström, L., Romer, C. et Anderson, R. (2001). Safety and safety promotion: definitions for operational developments. *Injury Control and Safety Promotion*, 8(4), 237-240. <https://doi.org/10.1076/icsp.8.4.237.3331>

- McLeroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A. et Glanz, K. (1988). An Ecological Perspective on Health Promotion Programs. *Health Education Quarterly*, 15(4), 351-377.
<https://doi.org/10.1177/109019818801500401>
- Moita, J. P., Gomes, A., Xarez, L. et Coelho, C. (2019). The role of prediagnostic data in injury epidemiology in preprofessional dancers. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 29(4), 606-614. <https://doi.org/10.1111/sms.13382>
- Mouchet, A. (2013). L'expérience subjective en sport : éclairage psychophénoménologique de l'attention. *Movement & sport sciences - science & motricité*, (81), 5-15.
<https://doi.org/10.1051/sm/2013051>
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40(1), 9-70. <https://doi.org/10.3917/savo.040.0009>
- Mouchet, A. (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Nordin-Bates, S. (2023). *Essentials of Dance Psychology*. Human Kinetics.
- Nordin-Bates, S. M. et Kuytser, S. (2021). High Striving, High Costs? A Qualitative Examination of Perfectionism in High-Level Dance. *Journal of Dance Education*, 21(4), 212-223.
<https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1709194>
- Orishimo, K., Kremenich, I., Pappas, E., Hagins, M. et Liederbach, M. (2009). Comparison of Landing Biomechanics Between Male and Female Professional Dancers. *American Orthopedic Society for Sports Medicine*, 37(11), 2187-2193.
- Orishimo, K., Liederbach, M., Kremenich, I. et Pappas, E. (2014). Comparison of Landing Biomechanics Between Male and Female Dancers and Athletes, Part 1: Influence of sex on risk of anterior cruciate ligament injury. *The American Journal of Sports Medicine*, 42(5), 1082-1088.
<https://doi.org/10.1177/0363546514523928>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en science humaine et sociales* (4e édition). Armand Colin.
- Pappas, E., Kremenich, I., Liederbach, M., Orishimo, K. F. et Hagins, M. (2011). Time to Stability Differences Between Male and Female Dancers After Landing From a Jump on Flat and Inclined Floors. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 21(4), 325. <https://doi.org/10.1097/JSM.0b013e31821f5cfb>
- Pappas, E., Orishimo, K. F., Kremenich, I., Liederbach, M. et Hagins, M. (2012). The Effects of Floor Incline on Lower Extremity Biomechanics During Unilateral Landing From a Jump in Dancers. *Journal of Applied Biomechanics*, 28(2), 192-199.
- Paris-Alemany, A., La Touche, R., Gadea-Mateos, L., Cuenca-Martínez, F. et Suso-Martí, L. (2019). Familiarity and complexity of a movement influences motor imagery in dancers: A cross-sectional study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 29(6), 897-906.
<https://doi.org/10.1111/sms.13399>

- Paschalis, V., Nikolaidis, M. G., Jamurtas, A. Z., Owolabi, E. O., Kitas, G. D., Wyon, M. A. et Koutedakis, Y. (2012). Dance as an Eccentric Form of Exercise: Practical Implications. *Medical Problems of Performing Artists*, 27(2), 102-106.
- Peng, H.-T., Chen, W., Kernozek, T., Kim, K. et Song, C.-Y. (2015). Influences of Patellofemoral Pain and Fatigue in Female Dancers during Ballet Jump-Landing. *International Journal of Sports Medicine*, 36(09), 747-753. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1547220>
- Perry, S. K., Buddhadev, H. H., Brilla, L. R. et Suprak, D. N. (2019). Mechanical Demands at the Ankle Joint During Saut de Chat and Temps levé Jumps in Classically Trained Ballet Dancers. *Open Access Journal of Sports Medicine*, 10, 191-197. <https://doi.org/10.2147/OAJSM.S234289>
- Porta, M. (2014). *A Dictionary of Epidemiology*. Oxford University Press, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=1679277>
- Psychologie de la forme. (2023, 4 août). Dans *Wikipédia*. Récupéré le 25 août 2023 de https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Psychologie_de_la_forme&oldid=206631684
- Rafferty, S. (2010). Considerations for Integrating Fitness into Dance Training. *Journal of dance medicine & science*, 14(2), 45-49.
- Raymond, C. (1998). *La communication des exigences: un discours porteur de non-dit et de savoirs à dévoiler* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec À Montréal].
- Redding, E., Kenny, S., Quin, E. et Rafferty, S. (2009). Dance science : scientific investigations into the effect of dance specific fitness training and its impact upon pedagogic practices and dance performance. International symposium on performance science.
- Rehman, A. A. et Alharthi, K. (2016). An introduction to research paradigms. *International journal of educational investigation*, 3(8), 51-59.
- Réseau d'enseignement de la danse (RED). (2023). *Les sauts en danse – partie 1 – Les fondements* | RED. Réseau d'enseignement de la danse (RED). <https://www.red-danse.ca/fr/blogue-details/les-sauts-en-danse-partie-1-les-fondements>
- Ribau, C., Lasry, J.-C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C. et Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 81(2), 21. <https://doi.org/10.3917/rsi.081.0021>
- Rice, P. E., Nishikawa, K. et Nimphius, S. (2021). Strength and power capabilities predict weighted parameter ranking of saut de chat leaping performance in dancers. *Sports Biomechanics*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14763141.2021.1933580>
- Righini, C. (2021, 1^{er} mai). *Un zeste de... #2 - Une transcription - Claudia Righini*. Contredanse. <https://contredanse.org/un-zeste-de-2-transcription-righini/>
- Rimmer, R. (2017). Negotiating the rules of engagement: exploring perceptions of dance technique learning through Bourdieu's concept of 'doxa'. *Research in dance education*, 18(3), 221-236. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354836>

- Rip, B., Fortin, S. et Vallerand, R. J. (2006). The Relationship between Passion and Injury in Dance Students. *Journal of Dance Medicine & Science*, 10(1 & 2), 14-20.
- Russell, J. (2013). Preventing dance injuries: current perspectives. *Open Access Journal of Sports Medicine*, 199-210. <https://doi.org/10.2147/OAJSM.S36529>
- Shah, S., Weiss, D. S. et Burchette, R. J. (2012). Injuries in Professional Modern Dancers: Incidence, Risk Factors, and Management. *Journal of Dance Medicine & Science*, 16(1), 17-25.
- Shih, H.-J. S., Jarvis, D. N., Mikkelsen, P. et Kulig, K. (2018). Interlimb Force Coordination in Bipedal Dance Jumps: Comparison Between Experts and Novices. *Journal of Applied Biomechanics*, 34(6), 462-468. <https://doi.org/10.1123/jab.2017-0216>
- Silveira Bolling, C. (2019). *Who me ? I thought you would never ask ! Applying qualitative methods in sports injury prevention research* [Vrije Universiteit Amsterdam].
- Tomaszewski, K., Szulc, A. et Buśko, K. (2017). Change Of Jumping Abilities And Power In Dancers After Two Years Of Training. *Journal of Education, Health and Sport*, 7(8), 39-45. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.841771>
- Trudelle, S., Fortin, S. et Rail, G. (2007). La santé en danse contemporaine : un itinéraire en zone trouble. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (9-1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3010>
- Tsanaka, A., Manou, V. et Kellis, S. (2017). Effects of a Modified Ballet Class on Strength and Jumping Ability in College Ballet Dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 21(3), 97-101. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.21.3.97>
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit: Sciences cognitives et expérience humaine*. Éditions du Seuil.
- Vassallo, A. J., Trevor, B. L., Mota, L., Pappas, E. et Hiller, C. E. (2019). Injury rates and characteristics in recreational, elite student and professional dancers: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 37(10), 1113-1122. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1544538>
- Vermersch, P. (2002). La prise en compte de la dynamique attentionnelle: éléments théoriques. *Expliciter*, (43), 27-39.
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9e éd.). ESF sciences humaines.
- Weineck, J. (1997). *Manuel d'entraînement* (4^e éd.). Vigot.
- Wilde, G. J. S. (1982). The Theory of Risk Homeostasis: Implications for Safety and Health. *Risk Analysis*, 2(4), 209-225. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.1982.tb01384.x>
- Wilmerding, V. et Krasnow, D. (2011). *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2011*. Symposium on Performance Science, Ass. Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).

- Wyon, M. (2010). Preparing to perform: periodization and dance. *Journal of dance medicine & science*, 14(2), 67-72.
- Wyon, M. A., Horsburgh, R. et Brown, D. (2022). Impact Attenuation and Deformation Characteristics of Dance Floors on Jump Kinematics. *International Journal of Sports Medicine*, 43(09), 811-817.
<https://doi.org/10.1055/a-1766-0056>
- Wyon, M., Guinan, D. et Hawkey, A. (2010). Whole-Body Vibration Training Increases Vertical Jump Height in a Dance Population. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(3), 866-870.
<https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3181c7c640>
- Yu, H.-B., Chang, Y. H., Liao, P.-Y. et Tsai, Y.-S. (2018). Effect of Tai Chi Chuan training on main performance during dance movements. *Biomedical Research*, 29(13), 2690-2696.
<https://doi.org/10.4066/biomedicalresearch.29-18-561>