

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FAIRE DANSER À L'HÔPITAL : ADAPTATION D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE
EN DANSE POUR UNE ENFANT DONT LA CONDITION MÉDICALE REQUIERT UN
ENSEIGNEMENT À DISTANCE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DANSE

PAR

LAURENCE ÉTHIER

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

MES REMERCIEMENTS

à Aida et sa maman qui ont partagé leur quotidien à l'hôpital en dansant avec moi.

à mes directrices Lucie Beaudry et Hélène Duval, tellement humaines et présentes tout au long de mon parcours. Vous avez su me porter lorsque je manquais de souffle, merci pour votre douceur.

à Marie Beaulieu, qui a su faire grandir la confiance que j'avais en mes capacités en me posant toujours les bonnes questions.

au département de danse de l'UQAM, ses professeures, ses chargées de cours et à son personnel; vous avez été rigoureuses lorsqu'il le fallait et compréhensives lorsque j'en avais grandement besoin. Merci à mes collègues de maîtrise pour l'écoute et le support.

à mon jury, Elisabeth Hould et Diane Leduc, pour leur patience et l'intérêt qu'elles portent à mon projet de recherche.

à la communauté de danse montréalaise, à mes amis, mes collègues et tous les gens qui, de près ou de loin, ont fait un petit bout de chemin avec moi lors de mon parcours jusqu'à la complétion de ce mémoire.

à ma famille et ma meilleure amie Sybille, ma sœur d'esprit. Merci pour toutes les soirées à m'écouter parler de ce projet. Je vous aime tellement.

DÉDICACE

*Pour Frédéric, Pascale et Vincent qui ont grandi dans
l'ombre de ma maladie, sans jamais s'en plaindre.
Pour Lyne et Patrice qui voyaient, malgré tout, le verre à
moitié plein.
Je vous aime.*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....	8
1.1 État des lieux de l'éducation artistique en milieu hospitalier au Québec	8
1.1.1 Le rôle de l'éducation artistique chez l'enfant d'âge primaire	8
1.1.2 Le milieu clinique et la scolarisation des enfants hospitalisés	11
1.2 Problématique	15
1.2.1 Contexte pandémique.....	16
1.2.2 Question de recherche	18
CHAPITRE 2 ASSISES CONCEPTUELLES.....	20
2.1 L'enfant d'âge primaire et son développement scolaire.....	20
2.2 Définition et valeur de l'éducation artistique	22
2.2.1 Notions artistiques et art pour tous.....	23
2.2.2 L'approche par compétences.....	25
2.2.3 Compétences transversales et compétences spécifiques à la danse dans le PFEQ	26
2.3 L'enseignante spécialiste en danse	29
2.3.1 Compétences professionnelles en enseignement	29
2.4 La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)	30
2.4.1 Le dialogue didactique (DD).....	31
2.5 Danse scolaire adaptée.....	35
2.5.1 Danse scolaire et inclusion.....	36
2.5.2 La formation à distance	37
2.5.3 Danse adaptée.....	38
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	41

3.1	Posture paradigmatique et épistémologique	41
3.2	L’approche qualitative descriptive	43
3.3	Terrain de recherche	43
3.4	Physiothérapeute associée et participante recrutée	44
3.4.1	Considérations pédagogiques	47
3.5	Méthode de production des données.....	49
3.5.1	L’observation	49
3.5.2	L’entretien semi-dirigé.....	50
3.5.3	Le journal de terrain et ses grilles de planification incluant les incidents autodéclarés .	50
3.5.4	La captation vidéo	53
3.5.5	La fiche patient.....	54
3.5.6	Le questionnaire sur l'aptitude à l'activité physique (Q-AAP).....	54
3.6	Déroulement de l’étude.....	54
3.7	Analyse qualitative des données	56
3.8	Considérations éthiques	58
3.9	Objectifs et limites	59
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		62
4.1	Planification et contextualisation : Adaptation d’une situation d’apprentissage (SA) en danse offerte à distance pour une patiente dont la condition médicale requiert une mise en isolement ..	63
4.2	Planifier une situation d’apprentissage	66
4.2.1	Adaptations planifiées à la suite de la Sprep.....	67
4.2.1.1	Adaptations liées à la personne	68
4.2.1.2	Adaptations liées aux capacités d’Aida.....	69
4.2.1.3	Adaptations didactiques et pédagogiques.....	71
4.2.1.4	Adaptations liées à la modalité d’enseignement à distance	73
4.3	Mettre en œuvre une situation d’apprentissage	76
4.3.1	Actions pour adapter lors de la mise en oeuvre	76
4.3.1.1	Adapter en réponse à une intuition de l’enseignante.....	78
4.3.1.2	Adapter en réponse à une difficulté immédiate.....	79
4.3.1.3	Adapter en réponse à un besoin cognitif	80
4.3.1.4	Adapter en réponse à une incompréhension.....	81
4.3.1.5	Adapter en réponse à un élément manquant.....	82
4.3.2	Adapter en réponse aux indices verbaux et corporels	83
4.3.2.1	Adaptation efficace ou positive.....	85
4.3.2.2	Adaptation lacunaire ou inefficace.....	86
4.4	Conclusion	86
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		88

5.1 Faire danser une élève du primaire en situation d'isolement à l'hôpital ; à la recherche de clés	88
5.1.1 Clé no. 1 : Aller à la rencontre de l'élève et son contexte	89
5.1.2 Clé no. 2 : Agir comme catalyseur d'alliances	92
5.1.3 Clé no. 3 : Vigilance et perméabilité ou la sensibilité comme outil perceptuel	94
5.1.4 Clé no. 4 : La déviance positive, ou transformer les contraintes en opportunité	95
5.2 Aborder l'éducation par l'art, aborder le corps par la danse	97
CONCLUSION	99
ANNEXE A GUIDES D'ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS	104
ANNEXE B GRILLE DE PLANIFICATION VIERGE	106
ANNEXE C FICHE PATIENT.....	107
ANNEXE D QAAP.....	108
ANNEXE E DOCUMENTS LIÉS À L'ÉTHIQUE	109
ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	121
ANNEXE G APPEL À PARTICIPATION	127
APPENDICE A GRILLE DE PLANIFICATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE (UNE SÉANCE)	128
APPENDICE B GRILLE DE MISE EN OEUVRE (UNE SÉANCE)	135
APPENDICE C DESSINS FAITS PAR AIDA PENDANT LES SÉANCES.....	141
RÉFÉRENCES.....	143

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Composantes de la compétence Inventer des danses (p. 227)	27
Figure 2.2 Composantes de la compétence Interpréter des danses (p. 227).....	27
Figure 2.3 Composantes de la compétence Apprécier [...] (p. 231).....	28
Figure 3.1 Canevas investigatif, structure	57
Figure 3.2 Matériel pour danser à distance	59
Figure 4.1 Canevas investigatif de la première sous-question de recherche.....	67
Figure 4.2 Canevas investigatif, seconde sous-question de recherche.....	77
Figure 4.3 Canevas investigatif, troisième sous-question de recherche.....	84
Figure 5.1 Théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2020, p. 2).....	90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Compétences professionnelles en enseignement.....	30
Tableau 3.1 Grille de planification.....	52
Tableau 3.2 Grille de mise en œuvre.....	53
Tableau 3.3 Grille de mise en oeuvre (suite)	53
Tableau 4.1 Synthèse des contenus pour chaque séance.....	64
Tableau 4.2 Domaines de formation de la maternelle et leurs éléments d'observation associés ...	65
Tableau 4.3 Sous-questions de recherche et contexte des adaptations	66
Tableau 4.4 Adaptations liées à la personne	69
Tableau 4.5 Adaptations liées aux capacités d'Aida	70
Tableau 4.6 Adaptations didactiques et pédagogiques.....	72
Tableau 4.7 Adaptations liées à la modalité d'enseignement à distance	74
Tableau 4.8 Synthèses des adaptations planifiées en amont	75
Tableau 4.9 Adaptations en réponse à une intuition	79
Tableau 4.10 Adaptations en réponse à une difficulté immédiate	80
Tableau 4.11 Adaptations en réponse à un besoin cognitif.....	81
Tableau 4.12 Adaptations en réponse à une incompréhension	82
Tableau 4.13 Adaptations en réponse à un élément manquant	83
Tableau 4.14 Adaptations planifiées	87
Tableau 4.15 Adaptations en réponse aux indices verbaux et moteurs.....	87

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- Thrombopénie Immunitaire TPI
- Programme de formation de l'école québécoise PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006)
- Situation d'apprentissage SA
- Dialogue Didactique DD
- Grille de mise en œuvre GMO
- Séance 1-2-3-4 S1 S2 S3 S4
- Séance préparatoire Sprep

RÉSUMÉ

Cette étude documente les adaptations effectuées lors de la planification et la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage (SA) de danse destinée à l'éducation artistique d'un enfant d'âge primaire dont la condition médicale requiert une hospitalisation en isolement préventif. Les buts principaux de l'étude sont de décrire, comprendre et justifier comment la prise en compte de certains facteurs inhérents à la réalité de l'enfant, ainsi que ses indices verbaux et corporels, contribue à l'adaptation efficace de la SA ainsi qu'à la régulation de son enseignement.

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative descriptive ancrée dans le paradigme compréhensif, car cette approche globale de la construction de la réalité requiert de « s'intégrer à une dynamique sous couvert d'observation participante » (Genard et Roca i Escoda, 2010, p. 2) pour permettre de la comprendre. Dans cette étude, une double posture est adoptée, soit celle de chercheuse (objectivante) et d'enseignante (participante et donc subjective), inhérente au courant de professionnalisation en recherche puisque l'étudiante « occupe non seulement un espace en tant qu'act[rice]compétent[e], mais elle est aussi activement engagée à s'améliorer. Une telle démarche ne se fait pas par un discours d'expertise tenu sur la pratique, mais bien par des moments d'expérimentations suivis de réflexions sur et dans l'action » (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012, p. 17). L'approche qualitative descriptive permet d'ailleurs de recourir à un petit nombre de personnes participantes, dans ce cas-ci une seule patiente avec une accompagnatrice, et de procéder à la description fine d'un processus méconnu à l'aide d'un langage intelligible et simplifié laissant peu de place à l'inférence chez le lecteur (Bradshaw *et al.*, 2017; Sullivan-Bolyai *et al.*, 2005). Les données colligées par les grilles de planification et de mise en œuvre de la SA, ainsi que par les notes inscrites dans le journal de terrain sur la régulation de son enseignement, ont fait l'objet d'une analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016).

L'analyse du corpus de données a fait émerger deux types d'adaptations de la SA. D'abord, le type « adaptations planifiées » subdivisé en quatre groupes spécifiques liés soit à la personne, à ses capacités, aux objectifs pédagogiques et didactiques ou encore à la modalité d'enseignement à distance. Ensuite, le type d'« adaptations en réponse aux indices verbaux et corporels » qui se décline pour sa part en cinq sous-groupes distincts qui sont en réponse soit à une intuition, à une difficulté immédiate, à un besoin cognitif, à une incompréhension ou à un manque. Cette recherche met également en lumière des constats (clés) permettant d'aborder l'enseignement de la danse scolaire et inclusive (Gouvernement du Québec, 2020) sous la loupe de la danse adaptée, telle que définie par Crabtree (2011) comme étant centrée sur les préoccupations pédagogiques, véhiculées par la danse et répondant à certains besoins sélectionnés selon le type de population auquel elle s'adresse. Ces clés vont comme suit : aller à la rencontre de l'élève et de son contexte, agir comme catalyseur d'alliances, accueillir la sensibilité comme un outil perceptuel, et aborder les contraintes sous forme d'opportunités. Ces quatre clés ont permis d'intéresser la participante à la danse et ainsi lui faire expérimenter son corps en mouvement.

Mots-clés : enseignante de danse, danse scolaire adaptée, enseignement à distance, isolement préventif, scolarisation en milieu hospitalier, enseignement en milieu hospitalier.

ABSTRACT

This study documents the adaptations made by a dance teacher during the planning and implementation of a dance Learning Situation (LS) contributing to the artistic education of a K-12 child whose medical condition requires hospitalization and preventive isolation. The main goals of the study are to describe, understand and justify how taking into account certain factors inherent to the child's reality, coupled with their verbal and bodily cues, contributes to the efficient adaptation of the LS as well as to the regulation of its teaching.

This research follows a descriptive qualitative approach rooted in the comprehensive paradigm, as this global approach to the construction of reality requires "integration into a dynamic under the umbrella of participant observation" (Genard and Roca i Escoda, 2010, p. 2) in order to understand it. In this study, following what is stated by the aforementioned authors, a dual posture of researcher (objectifying) and teacher (participating and therefore subjective)(2010) is adopted, inherent to the current of professionalization in research. The researcher "not only occupies a space as a competent actor, but is also actively committed to improving herself. This is not achieved through expert discourse on practice, but through moments of experimentation followed by reflection on and in action" (Guillemette and Savoie-Zajc, 2012, p. 17). The descriptive qualitative approach also makes it possible to use a small number of participants –in this case, one single patient accompanied by her mother– to provide a detailed description of a little-known process by using intelligible and simplified language that leaves little room for inference by the reader (Bradshaw *et al.*, 2017; Sullivan-Bolyai *et al.*, 2005). Data collected through the planning and implementation grids of the LS designed for the patient, as well as through the field notes taken during the regulation of the teaching, were analyzed using the analytical questioning method (Paillé and Mucchielli, 2016).

Analysis of the corpus of data revealed two types of LS adaptations. First, the "planned adaptations" type, subdivided into four specific groups linked either to the individual, their abilities, the pedagogical and didactic objectives or the remote teaching modality. Second, the type of "adaptations in response to verbal and bodily cues", divided into five distinct subgroups, responds either to an intuition, an immediate difficulty, a cognitive need, a misunderstanding or a lack. This research also brings to light findings (or keys) that allow us to approach the teaching of academic and inclusive dance (Gouvernement du Québec, 2020) through the lens of adapted dance, defined by Crabtree (2011) as being centered on pedagogical concerns, conveyed by dance and catering to certain needs selected according to the type of population it addresses. These keys are as follows: meeting the student and their context, acting as a catalyst for alliances, welcoming sensitivity as a perceptual tool and approaching constraints as opportunities. These four keys sparked the participant's interest in dance and led her to experience her body in movement.

Keywords: dance teacher, adapted school dance, remote teaching, preventive isolation, hospital education, hospital teaching.

INTRODUCTION

Ce mémoire est porté par une intuition liée à mon vécu et je la ressens depuis le moment où la danse est devenue partie intégrante de mon quotidien. Par l'attention au corps qu'elle induit, la danse m'a aidée à reconnecter avec le mien et à compenser pour un développement identitaire mal vécu dû à une affection immunitaire qui prenait toute la place en moi. Ce qui suit vise à rendre intelligible la négociation d'une enfant avec sa maladie.

Par où commencer ? Je me suis longtemps posé la question à savoir si la genèse de mes motivations profondes pour mener cette étude prenait racine dans ma découverte de la danse ou à travers la gestion de ma maladie auto-immune. Je pense que la réponse se situe à la jonction des deux, plus précisément à la rencontre de mon corps et de ma relation avec ce dernier. Pour valider l'origine et la pertinence de mon projet de recherche, il me faut donc commencer par décrire mon expérience personnelle, car la problématique que j'aborde nécessite une compréhension subjective du contexte qui passe par la perspective de l'enfant et de sa réalité en milieu clinique.

En 2001, ma vie prend un tournant qui va influencer le reste de mon cheminement académique. J'ai neuf ans et suis en troisième année du primaire. Ma mère et moi sortons tout juste d'un rendez-vous se voulant anodin dans le département d'hématologie-oncologie du Centre hospitalier universitaire (CHU) Sainte-Justine ; la situation n'est pas critique, ma mère veut simplement savoir pourquoi mes résultats de tests sanguins renvoient des chiffres aussi bas en ce qui concerne mes plaquettes. La plaquette est une « [c]ellule sanguine sans noyau, qui joue un rôle important dans l'initiation de la coagulation et de la thrombose¹ ». Le taux normal de plaquettes² dans le sang se situe entre 150 000 et 300 000/mm³ et il sera établi qu'une personne est atteinte de thrombocytopénie³ lorsque le nombre de ses plaquettes est inférieur à 150 000/mm³. Les miennes

¹ La thrombose est la formation d'un caillot dans le sang. Source : <https://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/plaquette/3385>, consulté le 20 janvier 2020.

² Volume occupé par les plaquettes pour une quantité de sang donnée.

³ Source : <https://www.cancer.ca/fr-ca/cancer-information/diagnosis-and-treatment/managing-side-effects/low-platelet-count/?region=qc>, consulté le 16 janvier 2020.

comptabilisent 40 000/mm³. La thrombocytopénie n'est pas une maladie, c'est un terme du jargon médical qui réfère à une condition pouvant avoir des causes multiples. Elle peut être symptomatique d'une affection maligne comme un cancer du sang, que nous connaissons mieux sous le nom de leucémie. À ce moment, j'ignore totalement quelles peuvent être les répercussions d'un tel diagnostic et suis tout simplement happée par le nombre de rendez-vous à l'hôpital qui augmente.

C'est quelques semaines après le début de cette multiplication de visites médicales que je vis une rupture avec ma vie d'avant. Lors d'un retour de l'hôpital en voiture, ma mère m'annonce que je suis atteinte d'une maladie auto-immune, actuellement connue sous la terminologie de thrombopénie immunitaire (TPI) (Neunert *et al.*, 2011). En me jetant des coups d'œil furtifs dans le rétroviseur, elle m'explique que mon corps produit des anticorps qui s'attaquent à mes plaquettes et que des traitements par voie intraveineuse seront nécessaires pour tenter de freiner la destruction de celles-ci en attendant que cette maladie bénigne se résorbe d'elle-même.

En effet, la TPI est « assez fréquente chez les enfants. Elle peut apparaître et disparaître soudainement [;] 60 % des enfants guérissent de la TPI [aigüe] en moins de trois mois, et plus de 80 % en moins d'une année »⁴. Étant d'un naturel optimiste, mais surtout, pragmatique, ma mère ne croit pas que je fais partie du 20 % d'enfants qui souffrent de TPI chronique, c'est-à-dire, qui n'observent pas de rémission spontanée à l'intérieur d'une période d'un an. Malheureusement, le temps passe et mon état ne s'améliore pas ; mon taux de plaquettes est généralement sous la barre du 10 000/mm³, rendant toute activité physique dangereuse pour moi. Malgré cela, étant une jeune fille qui ne tient pas en place, mes parents me permettent tout de même de pratiquer certains sports en exigeant le port d'un casque.

Trois années s'écoulent et ma réponse aux traitements est pratiquement nulle. Je reçois des immunoglobulines intraveineuses hebdomadairement sans possibilité d'espacer la médication dans le temps, car mon taux de plaquettes ne témoigne pas d'une période salubre d'élévation au-dessus de mon résultat habituel de <10 000/mm³. Qui plus est, les répercussions de la maladie commencent

⁴ Source : https://www.chusj.org/getmedia/0a8225f8-8e49-445e-b18e-38fc6f537326/depliant_F-1491_Thrombopenie-immune_web.pdf.aspx?ext=.pdf, consulté le 20 janvier 2020.

à se faire sentir en moi, autant mentalement que physiquement. Tout d'abord parce que j'ai honte de mes ecchymoses de la taille d'un pamplemousse, d'être la seule à porter un casque lors d'une activité physique (ou même de ne pas pouvoir faire « comme tout le monde » et pratiquer certaines activités populaires de l'époque comme la planche à roulettes), de mes épisodes de saignements abondants qui surviennent toujours au mauvais moment et des douleurs qui apparaissent sans cause précise. Bref, j'ai honte de mon corps qui se blesse de lui-même, sans même que je n'en sois consciente :

[c]ertaines maladies attaquent l'image du corps de façon directe à travers des déformations, des douleurs, des endommagements de « l'enveloppe », plus « honteuses » lorsqu'elles sont visibles. L'enfant, impuissant, peut alors vivre son corps comme abîmé, morcelé, mauvais, défaillant, désintégré. (Graindorge, 2005, p. 41)

Toutes les manifestations physiques de ma maladie dirigent l'attention sur moi et je finis par me demander si j'inspire la pitié. De plus, ma qualité de vie commence à être affectée par le manque de sommeil dû aux nombreuses nuits où je me réveille en saignant du nez abondamment, ainsi qu'aux effets secondaires hebdomadaires de mes traitements d'immunoglobuline, toujours inefficaces. J'ai l'impression de ne parler que de ma maladie à l'école et je sens l'exaspération de mes ami·e·s qui ne saisissent pas, du haut de leurs 10 ans, mon besoin de m'identifier à cette maladie pour exister sans me sentir prisonnière de ma situation. Je commence à préférer l'hôpital à la vie normale parce que là-bas, je n'ai pas besoin de justifier ma condition.

En résumé, ma relation avec mon corps commence à être teintée par la maladie et je peine à m'y reconnaître, entre autres parce qu'en tant qu'enfant à l'âge d'être scolarisée, je n'ai pas les mêmes préoccupations que mes camarades de classe. C'est d'ailleurs ce constat qui m'anime depuis mon entrée à la maîtrise en danse; j'ai l'impression que ma condition médicale a affecté la construction de mon identité et je me demande *comment*, plus précisément. De manière générale, si la scolarisation occupe un rôle prépondérant dans la construction identitaire de l'enfant en période de latence, terme utilisé en psychanalyse pour désigner l'enfant à l'âge où il côtoie l'école primaire –plus précisément entre 6 et 11 ans–, quelle est la nature de ce rôle et qu'en est-il des enfants atteints d'une condition médicale particulière vivant une réalité scolaire atypique ?

[...] de 6 à 11 ans, en effet, l'enfant fréquente l'école et y est réputé docile, éduicable, ayant "l'âge de raison"[.] Comme le rappelle Colette Chiland : "l'enfant à la période de latence, c'est d'abord l'écolier". Il semble y avoir collusion entre milieu éducatif et organisation du fonctionnement mental, et on est amené à se poser à ce propos un certain nombre de questions : quel est le rôle de la scolarisation par exemple dans la présentation et le style relationnel des enfants de cet âge [?] (Denis, 2011, p. 28)

Sur le plan scolaire, quelles répercussions ce manque peut-il avoir sur le développement identitaire de l'enfant ? Ma réalité scolaire est, bien évidemment, chamboulée par ma condition médicale puisque toutes les semaines, je m'absente pour recevoir mon traitement d'immunoglobuline. La transfusion s'écoulant sur 10 à 12 heures, nous arrivons à l'hôpital à 9 h du matin pour la prise de sang, et, tenant pour acquis que mon taux de plaquettes ne sera pas assez élevé pour me laisser repartir sans traitement, mon infirmière installe déjà mon intraveineuse pour se préparer à commencer la transfusion d'immunoglobulines à l'instant même où mes résultats de tests sanguins seront reçus des laboratoires. Ainsi, je suis en mesure de quitter l'hôpital vers minuit plutôt que de devoir y rester pour la nuit. Le lendemain, je ne vais pas à l'école non plus, car c'est le jour des effets secondaires. Migraines, vomissements, étourdissements, je suis au lit pour la matinée. Ce sont deux journées complètes d'école que je dois manquer par semaine.

Je ne suis pas un cas spécial, c'est le lot d'une triste majorité d'enfants du département d'hématologie-oncologie du CHU Sainte-Justine que je croise à répétition pendant mes visites.

En octobre 2004, trois ans après mon diagnostic, l'équipe soignante prend la décision, en accord avec mes parents, de procéder à l'ablation de ma rate. La splénectomie est une solution envisagée lorsqu'après plus d'un an, il n'y a pas d'amélioration observée pouvant indiquer une éventuelle rémission spontanée (Nau, 2013). L'efficacité de cette méthode thérapeutique réside dans le rôle que joue la rate dans la fabrication d'anticorps s'attaquant aux plaquettes sanguines. Sans cet organe, la production de certains anticorps est inhibée, permettant une rémission chez le patient-e⁵.

⁵ Source : <https://www.merckmanuals.com/fr-ca/accueil/troubles-du-sang/maladies-de-la-rate/pr%C3%A9sentation-de-la-rate>, consulté le 12 février 2020.

Cet événement provoque une deuxième rupture puisque, cette fois, je suis dans le 75 % chanceux (Viallard, 2012) et l'opération engendre effectivement une rémission. Celle-ci marque à nouveau la fin d'une vie à laquelle je me suis habituée, et donc un nouvel éclatement de mes repères. Après plusieurs mois sans traitements, mes rendez-vous à l'hôpital s'espacent puis, en avril 2005, l'infirmière nous annonce que je n'aurai maintenant que des suivis annuels. Je suis déclarée médicalement guérie (Lemoine, 2010), mais, dans mon corps, les messages sont contradictoires. Je ressens un mal-être que je n'arrive pas à m'expliquer et je n'éprouve pas de joie ni de soulagement. J'ai la gorge qui se noue et le sentiment ambigu que je ressens m'inquiète. J'ai peur de blesser les adultes qui accueillent la nouvelle chaleureusement, ou même, les autres enfants de la clinique n'ayant pas ma chance. Je m'empresse donc de cacher mon visage en faisant semblant d'attacher mon soulier, afin d'essuyer discrètement les larmes qui coulent le long de mes joues. Même à cet âge, je ne saisis pas comment il est possible de parler de guérison après toutes ces fois où l'on m'a expliqué que mon corps était programmé différemment et qu'il s'attaquait à mes plaquettes.

D'un point de vue objectif, l'ablation de la rate ne peut rétablir l'équilibre au sein d'un système immunitaire divergent. La maladie auto-immune, comme son nom l'indique, décrit une réaction immunitaire du corps contre certaines de ses composantes. Ce faisant, les symptômes d'une maladie auto-immune sont perceptibles jusqu'à ce que le fonctionnement du système immunitaire soit altéré. Sans la rate, mon système immunitaire ne trouve plus le moyen de détruire mes plaquettes, mais il ne cessera jamais d'essayer de le faire.

Tout le monde me répétait que j'étais maintenant guérie. Le message était sans équivoque, ma maladie n'existait plus, je n'avais plus la permission de m'y identifier. Plus précisément, l'utilisation du vocable *guérison* par les adultes impliquait un « retour à l'état de santé antérieur »⁶. Or, est-il juste de parler de guérison lorsqu'en fait, il s'agit plutôt d'une absence de symptômes témoignant de mon affection ?

[...] il ne faut pas que [l'] on puisse dire en même temps qu'il y a guérison et qu'il n'y a pas guérison. Au cours des tentatives de médicalisation du terme "guérir", des

⁶ Source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/gu%C3%A9rison/38512>, consulté le 19 mai 2020.

difficultés de cet ordre se sont présentées, [telles que] le statut de la maladie chronique [...]. À chaque fois, la médecine se trouve devant [...] une disqualification du concept populaire de guérison, soit parce qu'il entre en concurrence avec un concept scientifique, soit parce qu'il devient trop général pour être applicable, soit parce qu'il n'y a pas [...] de concept scientifique de la guérison. (Lemoine, 2010, p.22)

J'insiste sur cette nuance puisque les motivations profondes liées à mon projet de recherche émergent de ce changement de paradigme identitaire mal vécu autour de la « guérison ». L'utilisation abondante du terme « guérison » a, selon moi, été un facteur important dans la construction de la relation conflictuelle qui s'ensuivit entre mon corps-objet malade, mais asymptomatique, et mon corps-sujet en réaction à ces informations contradictoires. Je ne parvenais pas à transcender cette deuxième rupture pour deux raisons principales : la première, parce que je ne savais pas précisément ce qui causait mon mal-être. La deuxième, parce que même si je l'avais su, je n'étais pas outillée pour y faire face et je n'aurais pas saisi par où commencer. C'est ici que mon expérience personnelle devient, je crois, une fenêtre subjective à travers laquelle je peux construire progressivement l'état de la question ; « [L]a maladie engendre un changement irréversible, non pas irrémédiable » (Lemoine, 2010, p.27), et ce, peu importe sa spécificité. En d'autres mots, un retour en arrière est impossible et je cherche à comprendre ce qui facilite le pas vers l'avant en partant de ma propre expérience de la danse après la maladie.

Plus jeune, je me suis toujours considérée comme étant une élève manquant de motivation et mes débuts tardifs en danse dans le programme offert par le cégep Saint-Laurent n'y ont pas fait exception.

Je pense que le facteur principalement en cause dans ce désengagement dans mon apprentissage était ma maladie auto-immune. En manquant systématiquement une à deux journées d'école par semaine à cette époque, la jeune femme de 30 ans que je suis à présent croit qu'avec ce parcours atypique, l'école avait probablement perdu sa place dans mes priorités, de même que mon corps. Ma maladie, elle? Je m'y étais adaptée très positivement, tellement que j'avais même fini par préférer passer mes journées à l'hôpital à dessiner pendant mes traitements plutôt qu'à être à l'école. J'acceptais pleinement mon état et j'avais, avec succès, reconfiguré ma joie de vivre en tenant compte de ma maladie. Je me développais, je riais, je créais malgré l'adversité et par-dessus tout, je ne me sentais pas moins chanceuse qu'une autre d'avoir la vie que j'avais. J'étais malade

et cela faisait partie de moi. Je ne me considérais pas comme une victime de ce qui m'arrivait, bien au contraire; la douleur perdait de son emprise lorsque je me plongeais dans un dessin ou un bricolage.

À la joie de mes parents, l'ablation de ma rate en 2004 a marqué le début de ma rémission et, à mon grand désarroi, la fin de la vie telle que je la connaissais. Peu de temps après, j'entamais le secondaire sans mon seul et unique repère, ma maladie. Ma perspective d'enfant malade n'avait plus lieu d'être et j'avais beau m'y accrocher désespérément, cela n'y changerait rien. J'étais guérie et pourtant, je n'étais pas heureuse. Pire encore, je n'avais pas le droit d'être malheureuse. Croyant bien faire, j'ai étouffé ce sentiment par culpabilité. J'avais inconsciemment besoin d'un nouvel ancrage qui me permettrait de réorienter mon existence. En 2010, j'ai rencontré la danse pour la première fois de ma vie. Je n'ai pas arrêté depuis.

Danser m'a permis de trouver une globalité qui n'était présente nulle part ailleurs, une communication silencieuse entre mon esprit et mon corps qui m'a donné l'impression de revenir à qui j'étais avant mon diagnostic. Je cherchais inconsciemment et désespérément à écouter ce corps que j'avais trop longtemps ignoré parce qu'il ne fonctionnait pas bien.

Cette introduction permet de prendre en compte ma réalité en tant qu'enfant et adolescente, nonobstant celle d'autres enfants ayant un problème médical qui diffère du mien. Elle vise à mettre la table afin d'entamer la lecture du mémoire, lequel s'appuie sur la structure suivante : le premier chapitre (Mise en contexte et problématique) présente l'état des lieux des champs de pratiques dans lesquels s'inscrit mon étude. Le second chapitre (Assises conceptuelles) présente les repères théoriques de ma recherche alors que le troisième (Méthodologie) en présente les balises méthodologiques et paradigmatiques. Le quatrième chapitre (Résultats) présente les résultats issus de l'analyse des données par questionnement analytique et le dernier chapitre (Discussion) aborde certains des principaux résultats ayant émergé de mon analyse et les rassemble en quatre clés pouvant être utilisées pour approcher la danse scolaire en contexte clinique ainsi que ses adaptations.

CHAPITRE 1

MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Tout d'abord, ce chapitre présente une mise en contexte de l'étude en abordant l'état de la question sur le rôle de l'éducation artistique chez l'enfant d'âge primaire. Est également abordée la situation de l'enfant étant hospitalisé·e dû à sa condition médicale et scolarisé·e à l'hôpital : la scolarisation de l'enfant est donc abordée dans ce contexte. Ceci m'amène ensuite à poser la problématique de l'étude en mettant en lumière l'importance de l'éducation artistique au Québec et son absence dans le programme scolaire offert à l'hôpital Sainte-Justine.

1.1 État des lieux de l'éducation artistique en milieu hospitalier au Québec

Après avoir identifié en introduction les défis pouvant être liés à l'intégration identitaire d'une condition médicale spécifique chez l'enfant en référant à mon expérience personnelle, il me semble important de mentionner que la condition médicale rapportée précédemment n'est pas immuable. Celle de l'enfant qui a pris part à cette étude diffère de la mienne et la situation d'apprentissage de danse a été adaptée aux limites imposées par sa réalité. Tenant compte de cette différence, l'état de la question peut être décliné en deux parties; d'abord le rôle de l'éducation artistique chez l'enfant d'âge primaire et ensuite en milieu hospitalier/clinique, un milieu correspondant au terrain de recherche.

1.1.1 Le rôle de l'éducation artistique chez l'enfant d'âge primaire

Au Québec, « [t]oute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire [...] en vertu de l'article 447 » et « [t]out enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter [de] l'âge de 6 ans jusqu'[à] l'âge de 16 ans » (Loi sur l'instruction publique, 1988). Or, il est important de noter que parmi les situations permettant d'être dispensé·e de cette obligation, la maladie arrive au premier rang. L'enfant atteint·e d'une condition médicale particulière n'est donc pas tenu·e d'être éduqué·e (Loi sur l'instruction publique, 1988). Considérant cette nuance, les écrits s'intéressant à la valeur de l'éducation artistique (Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, 1969; Desbarats, 2012; Duval et al., 2018; Lauret, 2015), que ce soit au sein de la réalité atypique que

constitue le milieu clinique pédiatrique ou en milieu traditionnel, semblent plus pertinents que ceux s'appuyant sur sa prescription par la loi pour justifier sa présence.

Ce projet de recherche ne se situe pas uniquement dans le champ de l'éducation, mais bien dans l'une de ses sous-catégories, à savoir l'éducation artistique.

En 2006, le réseau de recherche Observatoire Jeunes et Société (OJS) de l'Institut National de la Recherche Scientifique (INRS) a publié une revue de littérature recensant les impacts d'une éducation artistique à travers l'Occident dans le cadre d'une étude menée suite à la consultation de plusieurs politiques gouvernementales en matière d'éducation aux arts et à la culture. L'intention était de comprendre pourquoi malgré l'existence d'« un consensus sur l'importance des arts et de la culture pour le développement de la personne humaine, la place qui leur est accordée dans les programmes scolaires est souvent perçue comme insuffisante » (Valentin *et al.*, 2006, p. 1). Je débute par cette perspective internationale sur l'éducation artistique afin de dresser un portrait plus large introduisant la perception québécoise de l'éducation artistique, ainsi qu'à la place qu'elle occupe au sein du Programme de formation régissant l'école québécoise, le PFEQ.

Parmi les constats résultants de la revue des écrits de l'INRS, l'un attire particulièrement mon attention puisqu'il concerne directement l'impact de l'éducation artistique sur la population que j'ai ciblée :

[...] dans l'éducation spécialisée, l'éducation aux arts et à la culture peut non seulement contribuer à développer des attitudes plus positives envers des enfants « différents », mais aide aussi ces derniers à surmonter d'éventuels problèmes d'apprentissage ou de comportement. (Valentin *et al.*, 2006, p. ix)

Autrement dit, l'éducation artistique a un potentiel qui diffère des matières visant surtout le développement cognitif de l'enfant, en ne l'excluant pas pour autant. Sans diminuer sa pertinence, cette nuance dévoile une part du problème : il ne faut pas observer l'éducation artistique sous la même lentille que les autres matières du curriculum pour y quantifier sa présence, auquel cas l'éducation artistique s'en trouvera lourdement désavantagée (Valentin *et al.*, 2006).

En 2006, Anne Bamford collabore également avec l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et publie à son tour le résultat de sa commission d'enquête sur l'impact du curriculum artistique sur l'éducation des jeunes à travers le monde afin d'en déterminer le statut dans les différents pays. Cette fois, le but de l'étude est d'estimer la qualité de l'éducation culturelle et artistique dans chaque pays :

[...] alors que l'éducation artistique fait partie de la politique éducative dans pratiquement tous les pays, on note une différence considérable entre ce qui est obligatoire et la nature et la qualité des programmes d'éducation artistique reçus en réalité par les enfants dans les écoles. [...] Il semble [...] que la situation suivante soit générale : alors que la plupart des gouvernements prétendent favoriser la promotion de la culture par une politique en faveur de l'éducation artistique, il existe un fossé entre la politique annoncée en matière d'enseignements artistiques et la réalité des moyens médiocres dans les classes. (Bamford, 2006, p. 123)

Les résultats de cette enquête présentent, à leur tour, une autre facette du problème concernant la valorisation de l'éducation culturelle au sein du curriculum scolaire. Bien qu'une place lui soit accordée, les standards qui assurent la transmission de l'éducation artistique et culturelle au sein des établissements scolaires à travers le monde ne garantissent pas sa qualité.

Plus précisément au Québec, le temps alloué pour l'enseignement d'une ou plusieurs des quatre matières artistiques (danse, musique, art dramatique et arts plastiques) reconnues par le Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ, est déterminé par le régime pédagogique qui fait la distinction entre le temps réparti⁷ et le temps non réparti⁸. Sur les 25 heures d'enseignement hebdomadaires mandatées par le régime pédagogique, de sept à onze heures sont attribuées au temps non réparti et son allocation est à la discrétion du conseil d'établissement de l'école (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. 96, a. 13). Malgré son statut désormais « obligatoire » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 186), l'éducation artistique est reconnue par certains comme étant le « parent pauvre du secteur de l'éducation » (Haroun, 2011). C'est qu'en effet, la stratification des matières au sein de nos établissements scolaires typiques (Lenoir et al., 2000) semble d'abord se refléter par

⁷ Comprends la langue d'enseignement, les mathématiques et l'éducation physique et à la santé. (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3, r. 8, a. 23).

⁸ Comprends deux ou plus des quatre disciplines artistiques ainsi que l'éthique et culture religieuse et à partir du 2^e et 3^e cycle du primaire est ajouté la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté et les sciences et technologies (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3, r. 8, a. 23).

une réduction du temps qu'on accorde à l'éducation artistique au sein du cursus scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 1).

Bien que les disparités soient notables en ce qui concerne l'offre d'éducation artistique aux enfants d'âge primaire de par le monde, son potentiel et sa pertinence sur le plan du développement identitaire de l'enfant sont documentés (Lauret, 2015; Bamford, 2006). J'approfondirai cette perspective au chapitre 2 en la liant au développement identitaire pouvant être déstabilisé par l'intégration d'une condition médicale particulière, justifiant ainsi la singularité de l'approche pédagogique qui sera privilégiée dans cette étude.

1.1.2 Le milieu clinique et la scolarisation des enfants hospitalisés

Malgré la diversité des expériences vécues par les enfants ayant des contraintes médicales particulières, les restrictions du département hospitalier dans lequel ils sont traités sont importantes pour contextualiser la question de recherche. En soi, le département d'hématologie-oncologie du CHU Sainte-Justine possède ses propres règles et limites et celles-ci sont à examiner lorsqu'il est question de recevoir une proposition d'éducation artistique au sein de ses murs.

Il importe de mentionner que l'éducation s'est déjà taillé une place au CHU Sainte-Justine. En effet, le Centre de services scolaires de Montréal (CSSDM) offre un programme scolaire destiné au milieu hospitalier dans lequel 18 enseignants en adaptation scolaire travaillent de concert avec le-la titulaire de l'établissement d'attache des patient·e·s pour ainsi « permettre à l'élève de poursuivre sa scolarité tout en respectant son plan de traitement et [...] faire le suivi des apprentissages [...] dans les matières de base, soit le français et les mathématiques »⁹. Malgré l'utilisation de l'expression, « matières de base », la définition formulée par l'énoncé de politique éducative de 1997 classe tout de même les arts, au même titre que sept autres matières dont le français et les mathématiques, dans les « apprentissages de base devant être réalisés au primaire » (Gouvernement du Québec, 1997, p. 21). Il faut finalement préciser que ce sont seulement « les

⁹ Source : <http://ecole-hopital.csdm.ca/programmes/>, consulté le 11 février 2020.

enfants hospitalisés à long terme (pour plus de deux semaines) ou pour de courts séjours répétitifs »¹⁰ qui ont accès à ce service de liaison entre leur école d'attache et l'hôpital.

Étant aussi d'âge primaire, l'élève hospitalisé en hématologie-oncologie peut rencontrer, dans le cadre de mon étude, les éléments caractéristiques d'un développement typique, c'est-à-dire, la construction de son schéma corporel, la prise en compte de points de vue extérieurs au sien et l'intégration à des groupes sociaux hors de son cercle familial¹¹. Or, le contexte fait en sorte que ces derniers seront peut-être sous-travaillés ou négligés, contrairement à ce qui pourrait être attendu dans un contexte *typique* accueillant les enfants d'âge primaire à développement typique. Il s'agit d'un·e élève dont le parcours scolaire est temporairement altéré par une condition médicale requérant la mise en isolement préventive et c'est cette situation qui vient influencer son statut d'élève.

En plus de sa situation particulière, l'élève hospitalisé devra composer avec deux autres conséquences liées à sa condition médicale ; premièrement, à travers le bassin varié de troubles physiques, psychiques et cognitifs pouvant en découler, on retrouve certains traits généraux comme la douleur physique et la douleur psychologique engendrées par la peur et l'isolement, ce qui viendra fragiliser l'enfant qui n'aura d'autre choix que d'essayer de s'adapter à ce bouleversement (Terrat, 2017). Ensuite, l'enfant n'aura pas la possibilité de recevoir le même enseignement que ses camarades dû à sa condition médicale.

La combinaison des deux conséquences fait donc émerger la considération principale suivante : « [q]uel que soit le service hospitalier, la scolarité n'est pas première, enseigner se fait donc dans la discontinuité, dans une temporalité imposée par les soins » (Bossy et Duponchel, 2017, p. 31). En contexte typique, la scolarité se trouve au contraire au premier plan des expériences vécues par l'enfant puisqu'elle occupe la majorité de son temps et qu'il a le loisir de s'y consacrer. Le facteur *temps*, pour le·la patient·e hospitalisé·e et scolarisé·e, est assujéti aux *intempéries* de la maladie

¹⁰ Source : <https://www.chusj.org/fr/soins-services/services-connexes/Service-scolaire-en-milieu-hospitalier>, consulté le 23 novembre 2020.

¹¹ Seront dépliés au chapitre 2.

et des traitements qui gravitent autour de celle-ci, ce qui donne lieu à une « scolarité perlée » définie par Bossy et Duponchel comme étant irrégulière (2017, p. 33).

En ce qui concerne les bénéfices qui découlent de l'apport de cette scolarisation décontextualisée, il a été remarqué que malgré une diminution de la quantité de temps allouée, la qualité de la relation enseignant·e-élève favorise la continuité du statut d'élève envers et contre tout :

[...] si les cours ne sont pas possibles, en se manifestant auprès du jeune, l'enseignant le maintient dans son statut d'élève et fait le pari qu'un temps d'apprentissage aura tout de même lieu au moment opportun. [...] Et si le temps didactique proposé n'est pas effectif, il participe néanmoins de(sic) cette continuité du temps scolaire et du statut d'élève. [...] De même, quand le personnel soignant interroge le jeune sur sa situation scolaire, il le fait exister en tant qu'élève et non plus seulement en tant que patient[.] (Bossy et Duponchel, 2017, p. 33)

L'identification au statut *d'élève*, malgré sa visée inhérente liée à la socialisation et à la continuité de l'apprentissage, a pour objectif principal de normaliser les conditions de vie de l'enfant grâce au simple fait d'être scolarisé·e (Terrat, 2017, p. 142). Le·la patient·e-objet devient, par moment, élève-sujet, « acteur de ses apprentissages » (Terrat, 2017), le tout dans l'optique *idéale* de réintégrer son parcours scolaire sans trop de lacunes lorsque sa santé le permettra.

En théorie, cet objectif est louable, mais il l'est peu sur le plan pratique. Bien qu'envisageable pour ce qui est des maladies chroniques où les visites récurrentes à l'hôpital permettent, dans certains cas, de co-créeer une progression des apprentissages grâce à une scolarisation parallèle entre les deux milieux (Terrat, 2017), cette recette est peu concevable pour les autres types de pathologies. Trop souvent, les hospitalisations sont aléatoires et dépendent de l'évolution des traitements. Pour augmenter le potentiel de réussite d'une telle intervention, Hélène Terrat (2017), diplômée de l'École doctorale Sciences de l'éducation, psychologie, information et communication (ÉPIC) de l'Université de Lyon, propose plutôt de repenser le parcours classique en acceptant de s'éloigner du curriculum normatif pour se concentrer sur des compétences plus transversales, favorisant ainsi l'autonomie de l'élève.

Pour cette étude, par ailleurs, sont mobilisés les contenus du Programme de Formation de l'École Québécoise (PFEQ) sur lesquels j'appuie ma pratique d'enseignante de danse au primaire depuis six années. Ce programme s'insère dans une approche par compétences traversées de part et d'autre par les compétences transversales (Gouvernement du Québec, 2006). Plus précisément, dans l'apprentissage en danse pour un·e élève en contexte typique, ces savoirs se regroupent en trois compétences artistiques distinctes qui sont: inventer des danses, interpréter des danses et apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades (Gouvernement du Québec, 2006, p. 227). Dans la lignée de ce que propose Terrat (2017), c'est à travers ces compétences artistiques que des choix de contenus cohérents et adaptés peuvent convenir à un·e enfant en situation atypique.

En résumé, deux perspectives sont à retenir en matière de scolarisation en contexte hospitalier. D'abord, la scolarisation permet de conserver ou de redonner du sens à l'action d'apprendre dans un milieu où tout est relayé au second plan de la maladie. Ensuite, elle peut viser l'acquisition de compétences appréciables et utiles pour l'élève même si celles-ci ne s'inscrivent pas nécessairement dans la progression attendue des apprentissages. Aussi, des spécificités artistiques peuvent s'ajouter aux compétences transversales mentionnées plus haut par Terrat (2017)¹²:

[des] projet[s] concernant un ensemble d'élèves hospitalisés autour [...] de thèmes culturels, littéraires ou artistiques [qui leur sont propres], permet[tent] de réinscrire l'élève dans une « culture partagée et partageable avec ses pairs » (Alvin, 2007) et d'éviter de vouloir faire du scolaire normé sous prétexte que sa maladie l'en prive. Les enseignants apprennent aux élèves à reprendre possession d'eux-mêmes (Costa-Lascoux, 2007). C'est également une façon de s'ouvrir autrement au monde extérieur et aux relations aux autres. (Terrat, 2017, p. 144)

Ces compétences artistiques et culturelles bénéficient déjà d'une place dans le curriculum scolaire québécois et leur pertinence semble aussi justifiable en contexte atypique.

¹² Lesquelles seront étayées plus loin dans le chapitre 2.

Suivant ce constat, quelques questions me permettent de commencer à cerner ma problématique : inclure l'éducation artistique (plus précisément, la danse) dans les matières enseignées à l'hôpital ne pourrait-il pas être un apport bénéfique et complémentaire aux matières fondamentales dans un contexte où le rapport au corps est exacerbé par le milieu hospitalier ? Est-ce uniquement la connaissance explicite ou fondamentale qui permettra à l'enfant en contexte hospitalier de ne pas accumuler du retard dans son éducation (Laurent, 2015) ?

En poursuivant sur cette lancée de questionnements, je réfère à une historiographie que j'ai réalisée en 2017 sur l'apparition des programmes de thérapie par les arts dans les trois principaux hôpitaux pour enfants de la ville de Montréal pour en venir à la conclusion suivante : historiquement, lorsqu'il est question d'art, que ce soit thérapeutique ou éducatif, le mouvement (la danse) est absent du paysage hospitalier pédiatrique montréalais (Éthier, 2017). Pourquoi ne pas offrir une ou des matières artistiques (musique, art dramatique, art plastique, danse) faisant pourtant partie d'un domaine obligatoire d'apprentissage dans le PFEQ ? Et pourquoi pas ne pas songer à la danse comme manière d'engager le corps malade? La présence de la danse en contexte clinique est récente, sporadique et ses objectifs sont principalement thérapeutiques ¹³ plus qu'éducatifs.

1.2 Problématique

Suivant la mise en contexte présentée en introduction de ce chapitre, mes constats sont les suivants : d'abord, l'éducation artistique est justifiée et même recommandée pour les enfants d'âge primaire et c'est pour cette raison qu'elle apparaît au cursus scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1988). Ensuite, la danse libère « [...] un large spectre [de] potentialités chez l'enfant [...], mais s'appuie également sur un ensemble de savoirs qu'aucune autre discipline scolaire n'inculque de la même façon » (Raymond et Lord, 2018, p.37). C'est pour cette raison, ainsi que celles reliées à mon vécu personnel dévoilé plus haut, qu'elle est le moyen de transmission choisi dans le cadre de cette étude en milieu éducatif hospitalier. Aussi, l'éducation, bien que son obligation soit révoquée en circonstances extraordinaires, est appropriée et même justifiée chez les enfants en milieu atypique tel que le milieu clinique (Loi sur l'instruction publique, 1988):

¹³ Source : <https://grandsballets.com/fr/centre-national-de-danse-therapie/services/>, consulté le 11 février 2020.

[...] l'apprentissage, les vécus de continuité malgré les ruptures[,] les possibilités de se projeter dans un avenir scolaire et/ou professionnel, et la prise de conscience progressive des possibilités nouvelles autant que des manques constitutifs de tout sujet, constituent ainsi, pour le jeune malade et ses parents, les principaux enjeux pour surmonter l'épreuve de la maladie ou de la blessure grave. La continuité de la scolarisation, au-delà de l'apprentissage scolaire, nous semble alors primordiale pour permettre la construction du sujet quelle que soit sa situation. (Bourdon et Toubert-Duffort, 2017, p.224)

Par ailleurs, bien qu'un programme scolaire soit offert pour les enfants hospitalisé·e·s, ce dernier n'aborde que le français et les mathématiques¹⁴. L'absence d'éducation artistique en milieu hospitalier m'apparaît être une lacune parce que, comme explicité plus haut, cette branche de l'éducation contribue positivement à l'expérience scolaire de l'enfant d'âge primaire et ce, peu importe sa condition. Qui plus est, la danse, par le rapport au corps qu'elle induit, est une matière qui pourrait permettre d'habiter le corps malade différemment, bien que les impacts potentiels de cette absence dans ce contexte ne semblent pas avoir été étudiés. En plus du manque d'information sur le sujet, la problématique dépasse l'absence de danse dans les programmes scolaires destinés aux enfants hospitalisé·e·s : il y a aussi un manque de théorisation sur les façons d'adapter l'enseignement de la danse à ce contexte, d'où la pertinence scientifique de la présente recherche.

1.2.1 Contexte pandémique

Ce projet de recherche a pris forme en 2018 et le 12 février 2020, je terminais la première version de ce chapitre. Cependant, un mois plus tard, le monde entier a connu un événement sans précédent amenant de multiples répercussions sur l'étude initialement envisagée.

La pandémie engendrée par la COVID-19 est à l'origine d'une vague déferlante de nouvelles contraintes sanitaires qui ont rendu la mise en œuvre de projets de recherche en milieu clinique plus ardue. Ce faisant, cette onde de choc est devenue en l'espace d'une journée un imprévu incontournable et donc un facteur impossible à évacuer dans la réflexion entourant mon projet de recherche.

¹⁴ Source : <https://csdm.ca/ecoles-specialisees/service-scolaire-en-milieu-hospitalier/>, consulté le 11 février 2020.

Dans un premier temps parce que toute la population québécoise s'est vu imposer un confinement obligatoire. Plus spécifiquement, l'école a été suspendue jusqu'à la stabilisation de la situation et tous les enseignant·e·s et les élèves ont cessé de se côtoyer du jour au lendemain. Les réactions ont été multiples, mais très vite nous avons pu observer une hausse dans la multiplication des tentatives d'adapter les activités relatives à l'éducation à cette nouvelle réalité marquée par la distanciation physique¹⁵. L'enseignement à distance est devenu la *seule* façon d'enseigner pendant plusieurs mois et bien vite, mes préoccupations concernant l'adaptation ont dû tenir compte de nouveaux enjeux propres à la crise sanitaire.

Initialement, l'enseignement de la danse au primaire à distance constitue une première forme d'adaptation en soi puisque la modalité de sa transmission est habituellement en présence. Partant de ce constat, guider l'enfant dans l'acquisition des savoirs essentiels liés au PFEQ nécessite à présent des connaissances en technopédagogie, en plus de requérir l'habituelle capacité d'adaptation des enseignant·e·s (Monfroy, 2013) qui s'inscrit, cette fois, dans une perspective plus novatrice. C'est en observant mes collègues, toutes matières confondues, à travers l'immense fenêtre offerte actuellement par les réseaux sociaux que j'ai pu observer cette exigence d'innovation occuper une place de plus en plus importante dans la profession enseignante qui a évolué parallèlement à cette pandémie. Plusieurs pédagogues ont dû avancer à tâtons, sans omettre de prendre en considération les tentatives les plus inspirantes de leurs pairs afin de modifier leur propre pratique pédagogique. C'est l'écolier·e typique à l'école traditionnelle qui a été visé·e par cette adaptation exacerbée par la situation sanitaire et ce parce que pour la première fois, on risquait de le·la priver de son éducation. D'ailleurs, la majorité des ressources ministérielles proposées aux enseignant·e·s pour le suivi pédagogique sont destinées aux élèves du programme régulier¹⁶ et non pour la population visée par mon projet de recherche.

Ensuite, force est de constater que si la majorité des enfants se sont vus contraint·e·s de respecter les normes de distanciation physique à cause de la pandémie qui a sévi ces dernières années, certain·e·s vivaient déjà cette réalité au quotidien. Plusieurs enfants ont, en effet, une condition

¹⁵ Source : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1688877/universite-cegep-etudes-decrochage-enseignement-distance-quebec>, consulté le 24 mai 2020.

¹⁶ Source : <https://ecoleouverte.ca/fr/>, consulté le 24 mai 2020.

médicale qui requiert une mise en isolement préventive (Bouvet et Brucker, 1998). Plus jeune, j'en ai souvent été témoin au cours de mes séjours au département d'hématologie-oncologie du CHU Sainte-Justine. N'ayant pas mis la main sur des études qui documentent précisément des cours de danse à l'hôpital dans un cursus dit *scolaire*, je peux donc en déduire prudemment que, pandémie ou pas, ces enfants voient leurs contacts physiques limités par leur condition médicale.

C'est à la suite de cette nouvelle réalité ajoutée aux différents constats présentés dans ma problématique de recherche que j'en suis arrivée à l'exercice de formuler ma question de recherche. Le contexte pandémique est venu bien malgré lui interférer avec mon projet de recherche quant à la modalité d'enseignement à distance, bien que la problématique observée soit demeurée la même. J'ai donc fait le choix de considérer la distanciation physique comme un facteur inhérent à la réalisation de mon étude.

1.2.2 Question de recherche

Le but de l'étude est d'offrir une proposition de situation d'apprentissage en danse adaptée aux possibilités de l'enfant qui la reçoit, afin de faciliter la matérialisation d'une offre d'éducation artistique au sein du contexte qui m'intéresse. Je peux cependant présumer que l'éducation artistique prescrite dans le cheminement scolaire a un impact sur le développement identitaire de l'enfant d'âge primaire qui en bénéficie; cet impact sera décrit dans les assises conceptuelles qui seront présentées au chapitre 2. Considérant cela, il est envisageable de penser que ces apprentissages, ainsi que les bénéfices qui s'en dégagent, pourront être profitables à tous les enfants, même ceux souffrant d'une condition médicale particulière.

En enseignant une situation d'apprentissage de danse pour un·e enfant hospitalisé·e en situation d'isolement, je souhaite documenter tant sa planification que sa mise en oeuvre dans un contexte qui sort de l'ordinaire. La notion d'adaptation est complexe et pour la comprendre et la préciser, il importe de savoir selon quelles modalités l'adaptation d'une discipline artistique comme la danse peut être possible en milieu clinique en prenant en considération la majorité des constituantes de la réalité atypique de la population concernée.

Ma question de recherche est la suivante : comment une enseignante spécialiste en danse au primaire adapte-t-elle une situation d'apprentissage s'adressant à un·e enfant dont la condition médicale requiert un enseignement à distance dû à une mise en isolement?

À cette question s'ajoutent trois sous-questions :

1. Quelles caractéristiques liées à la condition médicale de l'enfant influencent la planification de la situation d'apprentissage avant sa mise en oeuvre à distance?
2. Quelles adaptations peuvent entrer en jeu lors de la mise en œuvre de la situation d'apprentissage enseignée à distance?
3. Comment les indices verbaux et corporels de l'enfant participent-ils à la régulation de l'activité enseignante lors de la mise en œuvre de la SA par enseignement à distance?

Je conclus ce chapitre en ajoutant que l'intérêt grandissant pour la convocation de la danse et du mouvement mis au service de la santé (Fortin *et al.*, 2021). m'incite à spécifier que ma proposition se situe dans le domaine de l'éducation et non de la santé ou de la thérapie. La double posture que j'adopte pour ce projet est par conséquent celle d'enseignante et de chercheuse. Celles de thérapeute, intervenante ou éducatrice ne doivent pas être confondues malgré leur potentielles porosités. Ces trois types d'intervenantes partagent une préoccupation commune concernant, d'une part, l'adaptation du contenu, et d'autre part, l'empathie et la prise en compte de leur propre subjectivité dans leur démarche (Charmatz, 2009; Jonnaert *et al.*, 2008). En effet, lorsque les interactions sociales sont une composante essentielle de la compétence professionnelle, il est primordial de considérer l'existence et l'influence de son propre vécu dans la dynamique relationnelle qui se met en place. Or, la qualité de la dynamique relationnelle (Espinosa, 2003) a une incidence sur le résultat de l'intervention et ce, dans les trois champs d'expertise mentionnés ci-haut, ce qui brouille souvent les cartes lorsqu'il s'agit de les délimiter.

Ce faisant, je souhaite porter une attention particulière à mon terrain d'expertise, c'est-à-dire, mes compétences en enseignement de la danse et ses modalités d'adaptation (la danse scolaire adaptée), sans m'aventurer sur le terrain de la *santé* par la danse.

CHAPITRE 2

ASSISES CONCEPTUELLES

Ce chapitre présente les assises conceptuelles associées à la question de recherche et à ses sous-questions. Il est divisé en cinq sections qui viennent morceler la question de recherche vue précédemment, soit le développement scolaire de l'enfant d'âge primaire, l'éducation artistique et les compétences qu'elle développe, l'enseignante spécialiste en danse, la situation d'apprentissage par un enseignement à distance et l'adaptation de la danse selon le contexte visé.

2.1 L'enfant d'âge primaire et son développement scolaire

Le qualificatif *enfant d'âge primaire* désigne la tranche d'âge spécifique associée à mon champ d'expertise, c'est-à-dire l'enseignement de la danse scolaire. En effet, les enfants de cet âge sont ceux·celles que l'on retrouve dans une école primaire et c'est avec des élèves de ce groupe d'âge que je travaille. Mon expertise relative à l'enseignement auprès d'enfants de ce groupe d'âge a guidé mon choix pour la réalisation de mon étude. C'est également pendant cette période de l'enfance que j'ai moi-même reçu mon diagnostic de TPI, d'où mon désir de choisir un·e participant·e qui vit quelque chose de similaire à ce que j'ai vécu à cet âge.

L'enfant qui fréquente l'école primaire commence la première année âgé·e de six ans et le termine six ans plus tard, en 6^e année, âgé·e de 11 ou 12 ans selon sa date de naissance¹⁷.

Selon Catherine Tourette-Turgis (2010), docteure en science de l'éducation se spécialisant en accompagnement des patient·e·s oncologiques et fondatrice d'un programme scolaire pour des malades désirant « transformer leur expérience en expertise pour la collectivité »¹⁸, malgré que les facettes du développement soient les mêmes pour la majorité des écolier·ère·s, elles n'entreront pas toutes en relation de la même façon. Bien qu'un·e élève puisse vivre des particularités liées à une maladie, son développement peut s'apparenter à une majorité d'enfants d'âge primaire.

¹⁷ Source : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/obligation-frequentation-scolaire/> consulté le 23 novembre 2020.

¹⁸ Source : <https://www.filfoie.com/interview-catherine-tourette-turgis-fondatrice-directrice-universite-patients/>, consulté le 23 novembre 2020.

Généralement, pendant cette période entre 6 et 11 ans, la vitesse de croissance se régularise et « l'enfant va affirmer sa latéralité et améliorer sa maîtrise motrice : la stabilité, l'indépendance musculaire et les coordinations motrices plus fines s'améliorent avec l'âge et la pratique » (Tourette-Turgis, 2010, p.13). C'est également au sein de cette tranche d'âge que le schéma corporel se construit, à travers diverses activités permettant la conscientisation des limites du corps, du potentiel moteur et l'établissement d'une corrélation entre les perceptions et les représentations mentales : « [l]e corps est donc d'abord vécu et ressenti par l'enfant, puis il est perçu et situé dans l'espace et enfin, il est représenté mentalement avec l'intégration des différentes parties en un tout unifié » (Tourette-Turgis, 2010, p.15). L'enfant fréquentant l'école gagne donc à faire l'expérience d'une variété de situations sollicitant son corps puisque ce faisant, ce corps développera des outils lui permettant de diminuer l'écart entre ses perceptions et leurs transcriptions mentales et cela l'habilitera à établir un schéma corporel plus précis.

C'est également à cet âge que l'enfant parvient pour la première fois à « envisager simultanément différents points de vue et [à] se situer par rapport à l'ensemble des perspectives possibles » (Tourette-Turgis, 2010, p. 15). Cette prise en compte de nouvelles informations, extérieures à sa propre personne, lui permettra d'utiliser la comparaison pour se forger un système de relations lui accordant progressivement l'accès à la capacité de s'autoréguler. Ce processus correspond à l'utilisation « des tâtonnements mentaux dans la recherche de la solution d'un problème » (Tourette-Turgis, 2010, p. 15).

L'introduction à l'existence d'autrui, mais également à la valeur de sa perspective, amène une décentration qui « permet la coordination des points de vue.[.][L]'enfant intègre mieux les différentes représentations de lui-même et des autres » (Tourette-Turgis, 2010, p. 20). C'est d'ailleurs l'écart entre sa perception de lui-même et son idéal qu'on qualifie d'*estime de soi*.

Finalement, c'est à ce stade que l'enfant devient apte à s'intégrer à des groupes sociaux excluant son cercle familial. « Les relations entre enfants vont s'intensifier dans ces années de scolarisation puisque l'école prend en quelque sorte le relais de la famille comme agent de socialisation » (Tourette-Turgis, 2010, p. 21). L'école ne se limite pas simplement à l'apprentissage de

connaissances : elle incarne également le lieu où peuvent se développer plusieurs compétences personnelles et sociales qui sont explicitées plus en détail au cours de ce chapitre, entre autres en passant par l'éducation artistique.

2.2 Définition et valeur de l'éducation artistique

Si l'éducation artistique tend à se dissocier des autres matières, en quoi se démarque-t-elle? En d'autres mots, comment la définir adéquatement afin de la circonscrire plus efficacement? Bamford (2006) la définit comme suit :

L'éducation artistique [est] l'ensemble des activités qui visent à transmettre un héritage culturel aux jeunes et à leur permettre de comprendre et de créer leur propre langage artistique. Le contenu de l'enseignement artistique est varié et lié à un contexte spécifique au sein de chaque pays; cependant, il comporte des éléments communs à presque tous les pays. (Bamford, 2006, p. 119)

Selon Jean-Marc Lauret (2015), inspecteur honoraire et directeur du département de l'éducation artistique et culturelle et de l'enseignement supérieur au ministère de la culture et de la communication du Québec, la réflexion sur l'éducation artistique en contexte scolaire amène à s'interroger sur les manières d'évaluer son rendement. En effet, le désir d'en justifier l'importance dans les programmes scolaires place l'évaluation de ses impacts au « cœur de l'argumentaire censé convaincre les décideurs de passer à l'action » (Lauret, 2015, p. 18). L'objectif est constamment le même : prouver que l'éducation artistique comporte la même utilité que l'apprentissage des matières dites fondamentales ou, à titre de consolation, qu'elle peut avoir une influence positive sur l'acquisition des apprentissages qui découlent de ces matières fondamentales (Lauret, 2015). Cet objectif en soi est le résultat du choix politique fait en matière de mission éducative. Selon Lauret (2015), c'est parce que la finalité attendue de la mission éducative forme une majorité d'individus devant faire « preuve de discipline et de connaissances ou de savoir-faire techniques » (p. 22) que l'argumentaire quant à la fonction de l'éducation artistique dans le cheminement scolaire existe.

Au Québec, comme nous le verrons ci-après, l'éducation artistique est évaluée à l'aide de trois compétences disciplinaires qui balisent chaque discipline du domaine des arts. Ces compétences disciplinaires englobent les « conditions à mettre en œuvre pour que les projets en matière

d'éducation artistique et culturelle produisent les effets attendus en fonction des objectifs qui leur sont assignés » (Lauret, 2015, p. 23). Toujours selon Lauret (2015), les valeurs intrinsèquement reconnues en ce qui a trait à l'éducation artistique, comme la créativité, dépendent du contexte idéologique qui les porte. À ce propos, l'auteur explique que « la notion de créativité est une construction intellectuelle et sociale dont le contenu est déterminé par le contexte idéologique dans lequel cette notion est employée. Il n'y a pas de créativité "en soi" » (Lauret, 2015, p. 27) sans contexte pour la situer. Plus précisément, Puozzo (2016) vient arrimer cette définition perméable de la créativité avec les compétences transversales (p. 6), sollicitées dans tous les domaines confondus. Le Programme de formation de l'école québécoise mentionne d'ailleurs l'apport des compétences transversales dans tous les domaines généraux de formation (Gouvernement du Québec, 2006, p. 12). Ce faisant, l'impact de l'éducation artistique m'apparaît de plus en plus important, puisqu'il touche l'intégralité des domaines de formations présents dans le cursus scolaire québécois.

Je poursuivrai en abordant les notions mises en œuvre par l'éducation artistique afin de définir davantage en quoi elle consiste et la manière dont elle s'articule à travers le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

2.2.1 Notions artistiques et art pour tous

Pour éviter de confondre le·la lecteur·trice avec les termes relatifs à l'approche par compétences mobilisée dans le PFEQ, j'utiliserai plutôt le vocable *notions artistiques* afin d'aborder ce que Lauret (2015) énonce nomme étant des « compétences » (p. 95) qui sont façonnées exclusivement par l'éducation artistique. Je m'arrimerai ensuite aux compétences transversales présentées par le PFEQ ainsi qu'aux compétences spécifiques à la discipline danse.

Je propose d'abord un survol des notions artistiques distinctives véhiculées par l'éducation artistique, lesquelles sont sollicitées peu importe la discipline. Ces notions artistiques ne renvoient pas à « des contenus parfaitement identifiés et indépendants de toute considération relative aux finalités poursuivies [mais bien à] une théorie [...] forgée [...] par une conception de l'éducation artistique et culturelle » (Lauret, 2015, p. 95).

Suivant les propos de Lauret (2015), c'est le développement de l'intelligence émotionnelle¹⁹ qui est travaillé par l'exposition à des expériences esthétiques nourrissant l'empathie, à l'inverse d'apprentissages qui excluent la sensibilité. Ensuite, vient la capacité à s'exprimer en passant par un travail sur la forme de l'expression, donc valoriser la distinction entre l'impulsion expressive et l'acte d'expression. Après, s'ajoute la capacité à se concentrer sur une tâche, découlant directement de la disposition à s'exprimer lorsqu'une émotion est ressentie, donc à s'en distancer et ce faisant à la réguler au lieu de se laisser submerger par celle-ci. Puis, vient la formation de la pensée divergente qui, alimentée par le travail du processus de création, permet d'envisager plusieurs manières de résoudre un même problème versus la conception algorithmique voulant qu'à un problème soit associée *la* bonne réponse. Cette ouverture aux nombreuses possibilités, par sa propension à considérer le processus de construction du résultat, est à la base du fondement de l'esprit critique. Par la suite, c'est du développement de l'imaginaire dont il est question. En plus de participer au raffinement du sens de l'observation, l'éducation artistique accroît la capacité à « imaginer ce qu'on ne peut observer directement et donc à planifier et anticiper » (Lauret, 2015, p. 101), ce qui participe intimement à la construction de la personnalité. Subséquemment, elle encourage la coopération par la conscientisation de l'impact positif d'une collaboration de qualité lorsqu'il s'agit de réaliser un projet artistique et tient lieu de vecteur de socialisation « en permettant de développer l'aptitude à placer son travail dans le monde, à le soumettre au regard des autres » (Lauret, 2015, p. 102), notamment dans un contexte de diversité culturelle.

En résumé, les notions artistiques présentées par Lauret (2015) résonnent à travers les compétences transversales du PFEQ (2006) qui seront présentées en 2.2.3. Leur flexibilité permet de transformer les disciplines vectrices de cette éducation artistique – comme la danse – en médiums s'adressant à tous, mais surtout, pouvant être vécus par tous : « [l]'un des objectifs majeurs de l'éducation artistique est de créer les conditions qui permettent à des enfants de prendre conscience de leur potentiel, de le maîtriser et d'apprendre ensuite à l'utiliser » (Lauret, 2015, p. 108). En bref, l'art éduque parce que le vivre, que ce soit sur le plan expérientiel ou technique, permet de créer des liens entre la multiplicité des expériences humaines (Gouvernement du Québec, 2006, p. 190; Lauret, 2015).

¹⁹ Concept de Mayer et Salovey (1993) décrivant un type d'intelligence sociale fondé sur la connaissance de ses propres émotions et celles des autres dans le but de guider ses actions et ses réflexions.

2.2.2 L'approche par compétences

Avant toute chose, je réitère qu'à la suite de la tenue des États Généraux sur l'éducation (Inchauspé, 1998), deux rapports ont été publiés par le Gouvernement du Québec sous forme de documents s'intitulant respectivement *Prendre le virage du succès : Réaffirmer l'école* (1997) et *L'école tout un programme* (1997). Leurs recommandations sont sans équivoque et les programmes d'études sont dorénavant regroupés sous cinq domaines d'apprentissage dont l'un réservé aux arts. Le programme de formation de l'école québécoise du primaire (2001), explicité dans le document du même nom, a été élaboré selon une approche par compétences.

Le concept de compétence, tel que défini dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006), consiste en un « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p. 5). Ce faisant, il se dissocie du savoir-faire appliqué auparavant de façon mécanique :

[...] ce savoir-agir suppose, dans la poursuite d'un objectif clairement identifié, une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales. Ces contenus et habiletés viennent soutenir sa quête d'une réponse appropriée à une question ou d'une solution adéquate à un problème. La compétence est complexe et évolutive. Elle dépasse une simple addition ou juxtaposition d'éléments et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du cursus scolaire et au-delà de celui-ci. (Gouvernement du Québec, 2006, p. 5)

Deux types de compétences se côtoient dans ce programme : les compétences disciplinaires, propres à leur domaine d'apprentissage, ainsi que les compétences transversales qui appartiennent plutôt au développement de la personne et qui seront réclamées dans tous les domaines à la fois. Tel qu'abordé précédemment dans la section supportée par Lauret (2015) et traitant des notions artistiques, chaque compétence transversale possède des composantes et des savoirs essentiels à acquérir, mais il revient à l'élève d'apprendre à les solliciter selon le contexte afin d'accomplir la tâche donnée. En d'autres mots, c'est notamment à l'aide de ces compétences transversales que l'élève peut apprendre à apprendre.

2.2.3 Compétences transversales et compétences spécifiques à la danse dans le PFEQ

Les compétences transversales sont décrites comme étant « des outils jugés essentiels à l'élève parce qu'[ils] l'aident à s'adapter à diverses situations et à poursuivre ses apprentissages sa vie durant » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 1). Le PFEQ en fait d'ailleurs l'apologie en énonçant clairement le lien existant entre les deux appareils de compétences, artistiques et transversales :

[...] l'éducation artistique contribue au développement de chacune des compétences transversales. En raison de la nature des disciplines artistiques, la pensée créatrice est sollicitée tout au long de la démarche de création, de même que dans les situations d'interprétation et d'appréciation. L'élève est aussi amené à exploiter l'information, à résoudre des problèmes artistiques complexes, à se donner des méthodes de travail efficaces, à exercer son jugement critique et esthétique, à exploiter les technologies de l'information et de la communication, à actualiser son potentiel, à coopérer et à communiquer de façon appropriée. (Gouvernement du Québec, 2006, p. 372).

Je rappelle ici la pertinence relevée au chapitre 1 de repenser l'objectif de la scolarisation en contexte clinique en passant par la mobilisation des compétences transversales, qui elles, se retrouvent à travers toutes les matières. Attardons-nous maintenant à un autre ordre de compétences, cette fois propre à la discipline qu'est la danse, permettant de construire une situation d'apprentissage qui s'articule dans le réel.

Les huit notions artistiques présentées plus haut par Lauret (2015) font écho aux neuf compétences transversales qui se trouvent dans le PFEQ et qui sont regroupées en quatre ordres, soit intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice), méthodologique (se donner des méthodes de travail efficace, exploiter les technologies de l'information), personnel et social (structurer son identité, coopérer) et de l'ordre de la communication (communiquer de façon appropriée). Elles visent des objectifs adaptables aux matières scolaires qui les sollicitent et sont axées sur le développement de la sensibilité, de la singularité et de la mise en relation de l'être qui les expérimente.

La danse au Québec développe chez l'élève trois compétences disciplinaires qui se recoupent à travers toutes les disciplines artistiques présentes dans le PFEQ : « créer, [...] interpréter et [...] apprécier des productions artistiques de façon à intégrer la dimension artistique dans sa vie

quotidienne » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 190). Je signale encore une fois que dans la maîtrise d'une compétence, le facteur contextuel est de mise puisqu'il ne s'agit pas simplement de savoir comment activer certaines connaissances, il faut savoir en faire bon usage en action, comme le décrit Lasnier (2000, cité par Raymond et Lord, 2018) dans l'ouvrage *Faire danser à l'école*. Pour Perrenoud (1998), ce savoir-agir est plus complexe que de simplement savoir démontrer l'apprentissage en action; il faut être en mesure de reproduire son utilisation pertinente, jumelée à celle d'autres savoirs ou habiletés, dans plusieurs familles de situation afin de se construire un répertoire personnel d'outils de réflexion adaptable à maintes problématiques. Les trois figures qui suivent présentent les composantes des trois compétences de la discipline danse qui sont : inventer des danses (Figure 2.1), interpréter des danses (Figure 2.2) et apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celle de ses camarades (Figure 2.3) (Gouvernement du Québec, 2006).

Figure 2.1 Composantes de la compétence Inventer des danses (p. 227)

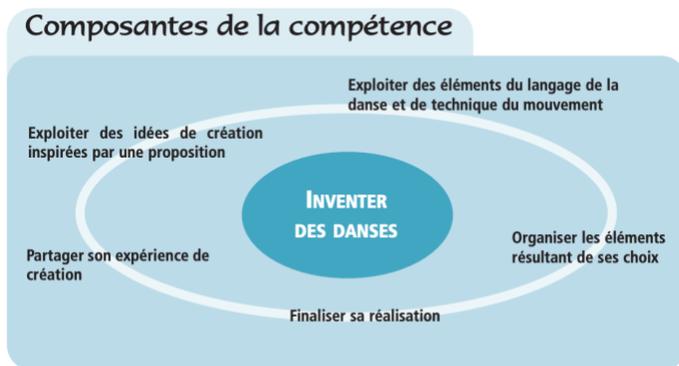


Figure 2.2 Composantes de la compétence Interpréter des danses (p. 227)

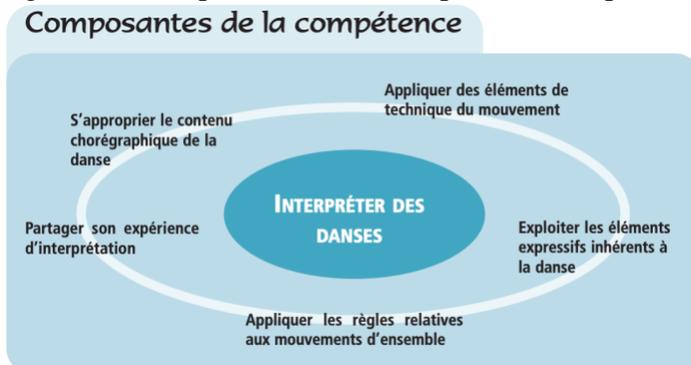
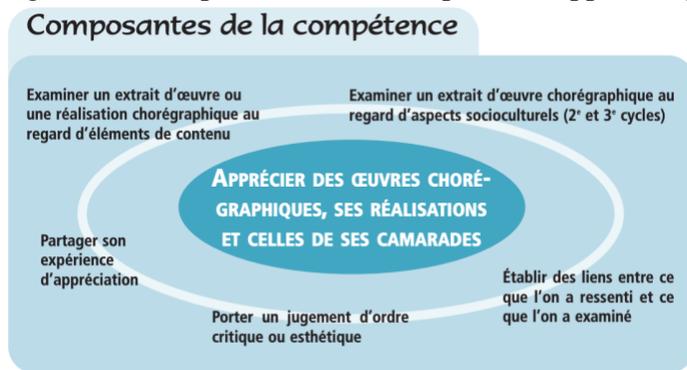


Figure 2.3 Composantes de la compétence Apprécier [...] (p. 231)



En mettant en action ces trois compétences et leurs composantes, l'enfant en mouvement fait l'expérience de ce qui est qualifié de danse par le PFEQ (2006). Son corps se met en mouvement d'une manière différente de celle expérimentée en éducation physique, car la danse mobilise l'expressivité du corps de l'élève et sollicite sa créativité pour faire du mouvement dansé un moyen de communication :

[...] la danse peut se définir comme l'art de produire et d'agencer des mouvements à des fins d'expression, de communication et de création. Elle [...] est porteuse d'une subjectivité individuelle et collective [et] livre son message par les sensations et les émotions éprouvées lors de la pratique et de l'observation du mouvement dansé. Le corps [...] devient un outil d'expression, de communication et de connaissance du monde. (Gouvernement du Québec, 2006, p. 224)

Ce faisant, la danse scolaire possède la particularité de valoriser un mouvement tant authentique que codifié, encourageant ainsi le développement d'une meilleure connaissance de soi en passant par la découverte des sensations éprouvées par son corps en mouvement, comme il a été étayé au chapitre 1 dans l'énoncé de la problématique.

La compétence principalement mobilisée dans ce projet de recherche est « inventer des danses », qui a pour composante la capacité à exploiter les éléments du langage de la danse et de la technique du mouvement, à exploiter les idées de création inspirées par une proposition, à organiser ses choix, à finaliser sa réalisation et à partager son expérience de création. Je l'ai priorisée puisque je souhaitais enseigner des savoirs liés à la danse tout en laissant à le·la participant·e l'opportunité de les réinvestir à sa manière dans un contexte ludique .

2.3 L'enseignante spécialiste en danse

Dans le cadre de cette étude, j'occupe le rôle d'enseignante spécialiste en danse et je réfléchis sur ma propre pratique menant à l'adaptation d'une SA en danse pour un·e enfant hospitalisé·e. La section suivante présente un bref survol des compétences professionnelles en enseignement qui sont plus particulièrement engagées pour ce projet dans l'exercice de mon rôle.

Au Québec, l'enseignant·e spécialiste en danse est titulaire d'un baccalauréat en enseignement de la danse ou d'une maîtrise en enseignement des arts. À ce titre, l'Université du Québec à Montréal est la seule université francophone de la province en mesure d'offrir un programme de baccalauréat et de maîtrise en danse menant à l'obtention d'un brevet en enseignement. Ce brevet est requis pour enseigner cette discipline au sein des établissements scolaires –primaires et secondaires– du Québec²⁰. D'une durée de quatre ans au baccalauréat et de deux ans à la maîtrise, le programme forme ses étudiant·e·s à partir de l'approche par compétences mentionnée plus tôt dans ce chapitre, notamment par les prescriptions inscrites au référentiel de compétences professionnelles en enseignement (2020).

2.3.1 Compétences professionnelles en enseignement

Treize compétences professionnelles (Tableau 2.1) doivent être maîtrisées par les personnes formées en enseignement afin d'obtenir un brevet prodiguant l'autorisation de pratiquer la profession d'enseignant·e et ce, toutes matières confondues. Pour éviter d'alourdir le chapitre inutilement, elles seront énoncées dans le Tableau 2.1, mais seulement trois parmi les treize seront étayées pour les besoins de l'étude soit la 3) Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage, la 4) Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage et la 7) Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves. Ce sont celles qui seront abordées plus précisément dans ce projet de recherche parce qu'elles rejoignent ma question et mes sous-questions de recherche et qu'elles sont tout particulièrement mobilisées pour la planification et la mise en œuvre de l'enseignement adapté en contexte atypique, nonobstant la pertinence des autres compétences professionnelles en enseignement comme la compétence huit ou douze.

²⁰ Source : https://etudier.uqam.ca/programme?code=6512#bloc_particularites, consulté le 30 novembre 2020.

Tableau 2.1 Compétences professionnelles en enseignement

#	Énoncé de la compétence (Gouvernement du Québec, 2020, p. 43)
1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
2	Maîtriser la langue d'enseignement
3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
5	Évaluer les apprentissages
6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
8	Soutenir le plaisir d'apprendre
9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
12	Mobiliser le numérique
13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

2.4 La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)

Dans un article regroupant la majorité des informations gouvernementales synthétisées sur le sujet, Raphaël Riente (2010) décrit une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) comme s'échelonnant sur une ou plusieurs périodes d'enseignement. Abordée comme un contingent d'activités visant à consolider un nouvel apprentissage, à développer des compétences et à les évaluer, l'enseignant·e utilise un canevas pour planifier le déroulement de la SAÉ en temps réel. Son idéation a pour objectif d'organiser logiquement les tâches à effectuer par l'élève dans l'optique de mettre en action une ou plusieurs compétences. Dans le cadre de cette recherche, j'utiliserai la terminologie « grille » pour désigner le canevas de planification puisque j'utilise le terme *canevas* dans mon analyse, ce qui peut devenir confondant pour le·la lecteur·rice. Les tâches peuvent être simples et il sera question de tâches plus complexes lorsqu'à la fin du processus d'apprentissage, une validation des acquis est ajoutée grâce à la dimension évaluative. La production attendue « sollicite [...]l'apport d'une ou de plusieurs compétences dans leur globalité et exige la mobilisation de toutes les ressources de l'élève » (Riente, 2010, p. 52). Le déroulement d'une SAÉ se décline par l'auteur en trois temps d'action : la préparation (présentation de la production, des objectifs et des consignes), la réalisation (accompagnement, rétroaction, encadrement et régulation) et l'intégration (synthèse et transfert des connaissances).

Dans le contexte de cette étude, l'évaluation ne sera pas envisagée puisqu'il s'agit d'un projet pilote qui s'intéresse au processus (faisabilité) d'adapter une situation d'apprentissage pour un contexte hospitalier particulier et non à l'évaluation de son efficacité sur le plan de la rétention des savoirs. Je parlerai donc d'une situation d'apprentissage (SA) pour la suite du mémoire.

Pour l'articulation d'une SA en trois temps d'action, deux étapes se complètent dans le travail de l'enseignant·e, chacune d'elles étant reliée à une compétence professionnelle spécifique. La première étape est la planification de la SA, qui appelle la compétence professionnelle 3, soit « planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 43). À ce titre, la SA doit être conçue en mobilisant également la compétence 7, soit tenir compte de « l'hétérogénéité du groupe dans le choix du matériel et la préparation des situations d'enseignement et d'apprentissage : diversité [...], conceptions, besoins et champs d'intérêt des élèves » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 55). De plus, elle doit idéalement s'intégrer dans une planification à long terme, ce qui ne s'appliquera malheureusement pas considérant la scolarité perlée dont il est question pour le milieu hospitalier (voir section 1.1.2).

La deuxième étape est la mise en œuvre de la SA, qui appelle la compétence 4 soit « mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et des intentions de formation. » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 43). Lors de la mise en œuvre de la SA, l'enseignante doit non seulement guider l'élève en intervenant adéquatement, mais également, s'auto-observer afin de détecter les problèmes liés à l'enseignement ou à l'apprentissage. Dans un contexte scolaire typique, cette compétence vise aussi l'accompagnement des élèves sur le plan de la coopération entre eux·elles, mais dans le cas présent, la leçon ne s'adresse qu'à un·e enfant, ce qui ne me permet pas d'aller plus loin dans cette facette de la compétence compte tenu de l'enseignement individualisé et à distance de surcroît.

2.4.1 Le dialogue didactique (DD)

Lorsqu'il s'agit de penser et d'enseigner la danse au sein d'un milieu scolaire typique, les deux processus itératifs que sont la planification et la mise en œuvre d'une SA sont soutenus par les dialogues didactiques intérieur et interactif (Raymond, 2014). Ces dialogues se reflètent dans la pratique d'enseignantes de danse du primaire et sont définis par Caroline Raymond, docteure en

éducation, spécialisée en didactique de la danse et professeure-chercheure au Département de danse de l'UQAM. Dans l'ouvrage collectif *Faire danser à l'école*, Raymond (2018) décrit l'aller-retour entre les deux types de dialogues, « l'un s'effectuant introspectivement (intérieur) et l'autre en interaction avec autrui (interactif) afin de permettre l'actualisation de la SA » (Raymond, 2018, p. 106). Ce mouvement dialogique s'inscrit dans une perspective méliorative de l'enseignement grâce à la transposition didactique interne qui transforme le savoir *savant* en savoir *enseignable*.

Autant les professeurs que les élèves interviennent et modifient, souvent de façon essentielle, le curriculum prescrit. Aussi, peut-on considérer la transposition didactique interne comme un processus de spécification et de nouvelle signification curriculaire. (Paun, 2006, p. 8)

Comme l'affirmait également Perrenoud (1998) cette transformation des savoirs constitue en soi un acte de création de la part de l'enseignant. Plus encore, selon Lauret (2015), le·la pédagogue et l'artiste utilisent tous·tes les deux la création comme processus de détection des potentiels menant à la conception d'un « environnement permettant à ces potentiels de se développer selon les valeurs qui orientent son action » (p. 109). Selon moi, le travail d'adaptation d'une SA bénéficie de l'utilisation de ce mouvement dialogique interne comme aide au processus créatif pour permettre la mise en place d'un environnement éducatif capacitant, c'est-à-dire, permettant l'actualisation du potentiel de l'élève. Le dialogue didactique (DD) intérieur peut constituer la première phase de planification en amont, mais peut également représenter un moment précis où certaines adaptations prennent forme :

[...]le DD intérieur s'apparente à une conversation, sous forme interrogative ou affirmative, que l'enseignante de danse mène avec elle-même dans le but de concevoir et d'enseigner une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), laquelle est constituée d'un ensemble d'activités d'apprentissage inspirées de repères signifiants pour les élèves. (Raymond, 2014, p. 237)

Parmi les sept phénomènes transpositifs décrits par Raymond (2014) en ce qui a trait à la planification d'une SA, six retiennent mon attention par leur cohérence avec les choix adaptatifs

qui émergent de mon DD intérieur. L'émergence des idées « pour faire danser »²¹ s'apparente, dans mon cas, à la prise en compte des données colligées pour répondre à la première sous-question de recherche et les utiliser sous forme d'*inspiration* pour que les séances plaisent à mon·ma participant·e, qu'elles se déroulent à distance et qu'elles prennent en compte sa condition médicale et sa réalité clinique. L'incubation des idées « pour faire danser »²² cristallise certains aspects de la proposition (Raymond, 2014, p. 244) et c'est lors de l'inventaire des savoirs du programme de formation de l'école québécoise que l'on arrime des savoirs aux idées retenues précédemment (Raymond, 2014).

Ensuite, l'écriture didactique qui « désigne l'action de prendre en note des idées et des informations dans le but d'élaborer une SAÉ cohérente, qui permette le développement des compétences (disciplinaires et transversales) prescrites dans le programme » (Raymond, 2014, p. 250) constitue le phénomène transpositif permettant une structuration de l'amoncellement d'idées au sein d'une grille de planification qui suit une progression logique d'une séance à l'autre. La métaphorisation des savoirs²³ concerne la manière avec laquelle les savoirs du PFEQ sont abordés et la satisfaction didactique « agit comme un baromètre pour juger de la progression des apprentissages tout au long de la SA [et] qui s'étend sur plusieurs [séances] » (Raymond, 2014, p. 256). Dans le cas de mon étude, la satisfaction didactique s'appuie sur l'observation d'indices verbaux et corporels me permettant de juger de l'intégration des savoirs chez mon·ma participant·e. La saturation de la SAÉ, dernier phénomène transpositif, est d'ordinaire omniprésente dans la planification, mais la liaison entre celui-ci et mes choix adaptatifs ne sert pas l'intention de mon projet, comme mentionné précédemment.

Le DD interactif (Raymond, 2014), quant à lui, est mobilisé lorsque l'enseignante de danse interagit en classe avec l'élève. L'adaptation de la SA lors de sa mise en œuvre est le résultat d'une négociation entre les objectifs éducatifs de la SA planifiée et sa réception par les élèves. Dans le cadre de mon étude, cette phase interactive sera décrite dans son contexte situé (pas en groupe

²¹ Origine de la proposition pour faire danser l'élève; naissance d'une idée ou collision d'idées existantes pour commencer à créer la SA (Raymond, 2014, p. 241).

²² Conceptualisation de la proposition; le thème plus large se transforme en actions mentales et physiques plus précises (Raymond, 2014, p. 246).

²³ Utilisation de symboles et d'images analogiques pour nourrir l'imaginaire de l'élève (Raymond, 2014, p. 254)

d'élèves, mais pour un·e élève) afin de structurer le processus d'adaptation lors de la mise en œuvre de la SA. Ces adaptations m'apparaissent comme étant des *réactions* à « la confrontation des idées [originales] de la SA [...] dans le but de l'adapter en fonction des acquis des élèves (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être) et de leurs besoins particuliers (caractéristiques cognitives et socioaffectives du groupe-classe) » (p. 261).

Le *brainstorming* thématique enrichit la proposition en permettant aux élèves de contribuer avec leurs propres idées et intérêts à la SA en cours de construction, de même que la cosélection des savoirs à mobiliser pour la SA, qui elle, appelle la mobilisation de savoirs antérieurs (conscients ou inconscients) pour bonifier la proposition (Raymond, 2014). Ensuite, l'adhésion à la proposition dansée survient lorsque l'élève « exprim[e son] adhésion à la proposition dansée [et] perçoi[t] aussi qu'il est capable [...] de réaliser les tâches artistiques de la SA [...], se laissant pour ainsi dire prendre au jeu » (p. 270). Puis, la métaphorisation des savoirs et la modélisation des savoirs (Raymond, 2014), s'inscrivent dans la continuité du DD intérieur et se définissent comme l'utilisation d'exemple ou d'un autre corps que le sien en exemple (p. 278). En poursuivant, la vérification des acquis « consiste en un examen attentif des élèves en cours d'action pour juger de leur niveau d'intégration des savoirs mis en jeu dans la SA » (p. 282). Même si la SA ne mène pas à l'élaboration d'un scénario d'évaluation, elle met tout de même en action des savoirs essentiels et la démonstration de leur compréhension à travers les indices verbaux et corporels est inséparable du processus. En terminant, le dernier phénomène transpositif, correspondant à l'écriture didactique transposée à la classe de danse, résonne moins avec mes réactions adaptatives vu la particularité de la modalité de travail à distance. Aussi, ce phénomène transpositif « contribue à l'évaluation des compétences artistiques visées dans la SA [et] la métaphorisation des savoirs est une autre pratique [...] qui soutient [également] l'intégration des savoirs de la danse par les élèves » (p. 275). Malgré sa pertinence, ce phénomène est moins à propos pour un projet comme le mien qui s'est effectué à distance et ne comporte qu'un·e élève.

Raymond (2014) invoque une troisième manipulation du processus d'adaptation de la SA qui s'apparente à une régulation. Elle survient lorsque le matériel planifié est mis en œuvre auprès de l'élève puis ajusté en vue de la prochaine séance ou adapté en cascade. Ce mouvement d'alternance qui s'opère entre le DD intérieur et le DD interactif se nomme *actualisation de la SA*, ou

[...] processus d'adaptation constante des décisions didactiques partagées entre l'enseignante et les élèves. Il est régulé en fonction des besoins socioaffectifs des élèves et de la progression de leurs apprentissages[,] l'influence des séances précédentes sur celles à venir, ou celle de la régulation qui s'opérait lorsque la planification et sa mise en œuvre dialoguait. (Raymond, 2014, p. 287)

Deux autres phénomènes transpositifs englobent l'ensemble des décisions didactiques qui surviennent lors de l'interaction entre la planification de la SA et sa mise en œuvre et offrent, selon moi, une définition claire de ce qui peut être qualifié de *régulation* en enseignement, à savoir l'enrichissement et la consolidation de la SA.

L'enrichissement de la SA « permet de mettre en synergie les ressources personnelles et les pratiques culturelles, tant celles des enseignants que celles des élèves, au profit de leurs apprentissages artistiques, esthétiques et culturels » (Raymond, 2014, p. 291). Autrement dit, il s'agit de créditer la valeur méliorative que peut avoir l'explicitation de liens qui connectent différentes disciplines artistiques ou repères culturels et esthétiques propres à chacun. Finalement, la consolidation de la SA consiste en une observation des acquis et des lacunes des élèves et sollicite un travail pédagogique de différenciation pour l'enseignante. Il s'agit ici de discerner quels savoirs peuvent être solidifiés, lesquels méritent d'être revisités et comment adapter son approche pédagogique pour parvenir à l'acquisition souhaitée chez l'élève. Ces deux procédés forment ce que je qualifie de *régulation enseignante*.

Les descriptions des composantes des dialogues intérieur et interactif ainsi que l'actualisation de la SA explicité par Raymond (2014) sont utiles pour comprendre finement comment s'opérationnalise la planification et la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage imaginée pour un groupe d'élèves du primaire. Dans le cadre de mon étude, ces opérations se déroulent auprès d'un·e seul·e élève; les échanges et les dialogues sont donc rapprochés.

2.5 Danse scolaire adaptée

Dans les sections qui suivent, j'explique d'abord ce que le milieu scolaire entend par *adaptation* en m'appuyant sur la compétence professionnelle 7) mentionnée précédemment. Je fais ensuite un

survol des caractéristiques de mon premier niveau d'adaptation, la modalité d'enseignement à distance, pour me questionner subséquemment sur le champ de la danse adaptée qui représente ici un deuxième niveau d'adaptation.

2.5.1 Danse scolaire et inclusion

La compétence 7), à savoir tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (Gouvernement du Québec, 2020, p. 43), fait état de la capacité de l'enseignant·e à adapter son enseignement.

Je choisis de m'attarder à cinq des huit dimensions de la compétence professionnelle 7), lesquelles ont été prises en compte dans le cadre de mon étude :

- Moduler les situations d'enseignement et d'apprentissage et le soutien offert aux élèves en fonction de leurs besoins, de leurs défis et de leurs capacités ;
- Utiliser les ressources disponibles pour répondre à des besoins ou surmonter des obstacles en matière d'apprentissage ;
- Privilégier des modalités de regroupement qui tiennent compte des intentions pédagogiques et des besoins d'apprentissage différencié des élèves²⁴;
- Appliquer des mesures de flexibilité, d'adaptation ou de modification aux besoins particuliers des élèves en fonction d'objectifs préétablis ;
- Consulter des personnes-ressources, les parents ou la documentation pertinente en ce qui concerne les besoins et le cheminement des élèves, et en tenir compte dans son enseignement.

En d'autres mots, la mise en œuvre de la compétence 7) passe par l'établissement d'un protocole de communication efficace avec les personnes-ressources afin de cerner les besoins pédagogiques de l'élève et mettre sur pied une SA qui puisse prendre ces besoins en compte, autant dans les contenus proposés que dans la manière de les transmettre, tant dans la modalité à distance qu'en enseignement individualisé (un à un). Les pratiques adaptées de la danse, constituant un champ à part entière, présentent certaines porosités avec d'autres pratiques en danse.

²⁴ Il s'agit d'enseignement individualisé dans le cadre de mon projet.

2.5.2 La formation à distance

Les pratiques d'enseignement en contexte pandémique ont elles aussi été marquées par la modalité de travail à distance et ont, par ailleurs, engendré un engouement qui a mené à de nouvelles études sur le sujet. L'enseignement à distance ne semble pas avoir un impact aussi facile à percevoir que l'enseignement en présence, mais des chercheurs comme Boyer et Bissonnette (2021) s'entendent pour dire qu'il est toujours mieux de conserver l'enseignement à distance plutôt que de ne pas conserver d'enseignement du tout.

Autrement dit, la modalité de travail à distance est préférable à l'absence de scolarisation et elle comporte des avantages malgré les lacunes que peut comporter cette méthode de travail (Boyer et Bissonnette, 2021, p. 15). Pour faire converger l'enseignement en présence et l'enseignement à distance, la récente méta-analyse de Prettyman et Sass (2020) suggère quatre stratégies. La première consiste à prodiguer des explications claires et un échafaudage structurant pour l'élève, comme la répétition d'une structure similaire à chaque séance. La deuxième concerne l'implémentation de rétroactions par les pairs ou l'enseignant·e (Prettyman et Sass, 2020), alors que la troisième s'apparente à l'utilisation de jeux simples et de simulations permettant de solliciter l'engagement de l'élève. La quatrième recommande quant à elle l'accès à un support matériel et technologique adéquat. Un manque qui me semble important à relever dans cette revue des pratiques en enseignement à distance se situe dans l'absence de stratégies pour un scénario où la modalité de travail à distance est l'une des seules solutions à envisager pour un·e enfant qui n'a pas la possibilité d'être scolarisé·e de façon typique dû à sa condition médicale. L'enfant d'âge primaire et les conditions de son apprentissage sont également identifiées dans les textes ministériels, mais aucune mention n'est faite concernant l'apprentissage des enfants hospitalisés et pouvant s'effectuer à distance quand le besoin d'isolement ne permet pas de faire autrement.

Au Québec, un document supervisé par le Conseil supérieur de l'éducation en 2020 recense plusieurs définitions de la formation à distance (FAD) tirées de divers établissements universitaires offrant la possibilité de s'instruire à distance :

[...]la formation à distance [FAD] consiste en l'amélioration des capacités de connaissances et/ou de comportements par le biais d'expériences raisonnées qui sont limitées par le temps et/ou la distance, de telle sorte que l'[élève] n'a pas la même

expérience avec la matière enseignée [traduction de l'auteur]. (King *et al.*, 2001, cité par Forget-Dubois, 2020, p. 11)

En ce qui concerne l'éducation à distance au primaire, différentes définitions contenues dans ce document font émerger de multiples composantes scientifiques (Forget-Dubois, 2020) pouvant m'aider à identifier ce qui est en lien avec mon étude.

D'abord il y a la distance physique, laquelle peut être vécue en simultané avec une distance transactionnelle (Moore, 2013). Il s'agit en d'autres mots d'une distance psychologique vécue entre l'enseignant et l'élève, distance qui n'existerait pas si les échanges se déroulaient en présence. Ensuite, il y a la médiation par la technologie, à ne pas confondre avec la réalisation de travaux à la maison sans l'enseignant. S'il ne s'opère pas de médiation par la technologie avec l'enseignant, il ne s'agit pas de formation à distance. Il est aussi question de la distance temporelle; sans se résoudre exclusivement à un enseignement en différé, cet élément implique une réflexion consciente de l'enseignant·e sur le plan de la temporalité, qu'elle soit synchrone (c'est-à-dire, en présence en ligne simultanée) ou asynchrone (c'est-à-dire, en différé). Un autre élément que je retiens concerne l'autonomie de l'élève (Moore, 2013), ce qui est présenté comme un élément indissociable du processus d'apprentissage sans pour autant être une qualité obligatoire chez l'élève.

En terminant, je me permets de mentionner que dans le contexte de cette étude, l'enseignement à distance a un impact sur l'apprentissage, d'où mon intérêt à réfléchir sur les adaptations nécessaires permettant d'enseigner une discipline comme la danse à distance.

Après avoir situé l'enseignement à distance, lequel constitue le premier niveau d'adaptation dans le cadre de ma recherche, je propose maintenant de préciser en quoi consiste la danse adaptée, second niveau d'adaptation de la matière aux particularités de l'élève.

2.5.3 Danse adaptée

La définition de la danse adaptée relève spécifiquement de l'art de la danse auprès de populations issues de la diversité fonctionnelle, incluant le contexte scolaire. Souvent utilisée comme mot-

valise dans la littérature pour englober un éventail de pratiques adaptées en danse, l'expression *danse adaptée* renvoie à des préoccupations pédagogiques visant à répondre aux besoins de populations particulières pouvant bénéficier de la danse, de son contenu, du rapport au corps qu'elle induit ou de l'expressivité qu'elle favorise (Crabtree, 2011). Un élément important de la danse semble devoir être préservé dans tous les contextes, à savoir sa dimension artistique, ce qui la différencie des activités physiques adaptées (APA) malgré que la danse soit répertoriée au sein des APA²⁵ (Zitomer et Reid, 2011).

Suivant cela, la distinction entre la danse adaptée et la danse scolaire qui se veut inclusive²⁶ se trouve davantage dans ses objectifs que dans sa pédagogie ; d'une part, la danse adaptée est réfléchie afin d'aborder des objectifs pensés spécifiquement pour une population visée, tandis que la danse scolaire et inclusive s'intéresse à la manière d'engager plusieurs corps à travers leurs différences en proposant des objectifs modulables et perméables pouvant être intégrés de façon singulière par tous les participant·e·s, sans pour autant compromettre leur valeur sur le plan de l'éducation artistique.

Ces deux pratiques distinctes dialoguent dans leurs façons d'aborder le corps sur le plan pédagogique. Dinold et Zitomer (2015) situent les objectifs et bénéfices de la danse inclusive sur plusieurs plans pouvant être exclusifs ou simultanés : affectifs, sociaux, psychomoteurs et cognitifs. Si les objectifs visés sont sensiblement les mêmes dans les deux pratiques, danse adaptée et danse scolaire, c'est plutôt dans le choix des contenus abordés et dans leur contexte de transmission que se situe leur différence.

Dans le débroussaillage de l'enseignement de la danse en contexte atypique et des diverses pratiques qui en découlent, à quoi donc se référer pour savoir si l'on est bel et bien en présence de danse ? Toujours selon Dinold et Zitomer (2015) qui s'appuient sur les travaux de Green-Gibert (1992), de Cooper-Albright (1997), d'Elin et Boswell (2004) et de Kaufman (2006), il doit d'abord

²⁵ Il existe une littérature traitant des activités dites artistiques, mais celles-ci demeurent plutôt rares, il est plus souvent question d'activités physiques adaptées consistant surtout en des activités de type sportives destinées à une population avec des besoins spécifiques.

²⁶ Source : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/organismes/CELA_avis-adaptation-scolaire_f.pdf, consulté le 10 juin 2023.

y avoir une attention portée au corps comme véhicule d'expression de soi et de communication, mais également comme un outil conscient et équilibré qui peut créer des formes et établir des relations. Il doit y avoir exploration des relations (avec l'espace, le temps, autrui, des objets ou avec les parties composant ce corps), de l'espace personnel –permettant un meilleur contrôle de son propre corps– mais également de l'espace général (parfois social) et des manières de l'investir et de le partager. La danse est également marquée par la temporalité (rythme, vitesse), la force ou la négociation avec la gravité et la qualité des mouvements induite par l'énergie, le poids et le *flow*.

Dans le cadre de mon étude, les contenus relatifs à la danse seront inspirés par le programme de danse scolaire, mais l'enseignement de celui-ci sera décontextualisé afin d'exister en milieu clinique, de manière adaptée. C'est à cette jonction que se situe mon projet, soit dans ce que je nomme le champ de la danse scolaire adaptée.

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques devant permettre de répondre à la question et aux sous-questions de recherche citées précédemment afin d'atteindre mes différents objectifs. J'y définis le paradigme dans lequel se situe mon étude, son épistémologie, et y justifie le choix de mon approche concernant la double posture de praticienne-chercheuse (Lavergne, 2007) adoptée, avec la perspective associée à chacune d'elle. Par la suite, je présente le choix du modèle de recherche ainsi que sa pertinence, puis les étapes de réalisation de mon étude. J'enchaîne avec les outils méthodologiques qui ont été privilégiés pour son déroulement. Finalement, je présente la méthode d'analyse choisie et les considérations éthiques de l'étude, avant de conclure avec ses limites.

3.1 Posture paradigmatique et épistémologique

Ma recherche s'inscrit dans le paradigme compréhensif. Charmillot (2021) apporte d'importantes précisions à ce paradigme en l'associant à des démarches de recherche interprétative et constructiviste, et ces dernières semblent tout à fait appropriées dans le cadre de mon étude.

Tout d'abord parce que le contexte doit être pris en considération dans la définition de mon objet de recherche. Épistémologiquement, lorsque la nature du savoir produit est profondément liée à la situation dans laquelle il se construit, la praticienne-chercheuse adoptera une position interprétative qui prend racine dans deux postures, l'une qu'on appellera *objectivante* et l'autre *participante* et par le fait même *subjectivante* (Genard et Roca i Escoda, 2010). Cette observation oriente le choix du paradigme dans lequel je situe ma recherche :

[...] les sujets ne sont pas réduits à des variables, mais sont considérés comme un tout. Le chercheur qualitatif doit étudier et décrire le contexte écologique dans lequel évoluent les personnes [...] s'il veut aboutir à des conclusions crédibles et transférables. (Mucchielli, 2014, p. 67)

Ensuite, je souhaite décrire et comprendre un phénomène, principalement celui d'adapter (à savoir planifier et mettre en œuvre une situation d'apprentissage de danse adaptée à un·e enfant hospitalisé·e). Toujours sur le plan épistémologique, cette vision de la réalité co-construite par les

acteur·rice·s de la situation se situe dans le même paradigme que la prise en compte du contexte cité plus haut. Cette approche globale de la construction de la réalité requiert de « s'intégrer à une dynamique sous couvert d'observation participante » (Genard et Roca i Escoda, 2010, p. 2) pour permettre de la comprendre. C'est ce que je cherche à faire dans l'adaptation de la planification et de la mise en oeuvre d'une situation d'apprentissage en contexte atypique.

Lorsque j'utilise le vocable « acteur·rice·s de la situation », je désigne d'abord l'enfant, considéré·e comme le·la principal·e artisan·e de ses apprentissages dans l'approche par compétence mise en valeur par la dernière réforme scolaire au Québec datant de 2000 (Cerqua, 2010). Subséquemment, je me désigne actrice de la situation puisque j'occupe le rôle d'enseignante en plus de celui de chercheuse. En me plaçant au cœur de mon étude, j'accorde de la valeur à mon implication dans l'exécution de la recherche sur le terrain, mais surtout, je considère mon influence sur les données recueillies et je choisis de considérer les savoirs que je construis à l'aide de ma posture subjective en contexte pratique au même titre que ceux issus de ma recherche théorique lorsque j'adopte une posture objectivante (Genard et Roca i Escoda, 2010). C'est d'ailleurs pourquoi je fais également le choix d'utiliser le *je* lors de la rédaction de ce mémoire. Je reconnais d'emblée l'influence que mes deux rôles ont pu exercer l'un sur l'autre au cours du déroulement de ma recherche.

L'articulation de cette double posture de praticienne et de chercheuse s'inscrit dans le courant de la *professionnalisation* dont parlent Guillemette et Savoie-Zajc (2012) lorsqu'elles soulignent que « la personne occupe non seulement un espace en tant qu'acteur compétent, mais elle est aussi activement engagée à s'améliorer. Une telle démarche ne se fait pas par un discours d'expertise tenu sur la pratique, mais bien par des moments d'expérimentations suivis de réflexions sur et dans l'action » (p. 17). À ce titre, en tant que praticienne-chercheuse, mon « activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, [...] l'activité de recherche ressource et ré-orienté l'activité professionnelle » (Lavergne, 2007, p. 29). Considérant ce qui précède, je peux réaffirmer que ma recherche se situe bien dans le paradigme compréhensif.

3.2 L'approche qualitative descriptive

Pour structurer mon étude, j'opterai ici pour une approche qualitative descriptive, car je souhaite décrire et comprendre une expérience vécue. Cette approche comprend plusieurs ressemblances avec l'approche phénoménologique « caractéris[ée] par le recours systématique à la description du vécu sans y substituer un mécanisme explicatif [...]» (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 43). Elle s'apparente aussi à l'approche ethnographique où « l'enquête de terrain destinée à collecter des données se conduit sans exclusion *a priori* de données, car l'approche de la totalité [la] caractérise » (Mucchielli, 2014, p. 142). Nonobstant la pertinence des approches phénoménologiques et ethnographiques, l'approche qualitative descriptive se distingue de celles-ci par la description riche d'un processus méconnu à l'aide d'un langage intelligible et simplifié laissant peu de place à l'inférence chez le lecteur (Carmel B. *et al.*, 2017; Sullivan-Bolyai *et al.*, 2005).

Deux autres caractéristiques de cette approche qualitative descriptive cadrent avec mon étude. En premier lieu, elle ne réclame pas un grand nombre de participant·e·s : au contraire, le choix peut être restreint et déterminé avec soin. Ensuite, la collecte de données encourage l'utilisation d'outils méthodologiques tels que l'entretien et dans ce cas, de type semi-dirigé, lequel sera mis à profit dans cette recherche. Finalement, parce qu'elle permet d'apprendre de ses participant·e·s et d'utiliser cette connaissance pour moduler l'intervention (Sullivan-Bolyai *et al.*, 2005), cette approche se veut des plus pertinentes pour un projet appelant une grande adaptabilité d'intervention.

3.3 Terrain de recherche

Comme abordé au chapitre 1, le terrain de recherche est le département d'hématologie-oncologie du Centre hospitalier universitaire (CHU) Sainte-Justine, lequel englobe le Centre de cancérologie Charles-Bruneau. Au premier étage de ce centre se trouve un dortoir pour les patient·e·s, une salle de ponction, une pharmacie annexée et trois salles d'attente ; l'une est réservée aux enfants, une autre aux adolescent·e·s et la dernière est destinée aux parents. Au deuxième étage se trouve une unité d'hospitalisation comptant 32 lits et une cuisine exclusive à la préparation des repas pour les patients. Au troisième étage, 12 lits sont disponibles pour des patient·e·s en processus de greffe dans l'unité se trouvant sur le même étage. Il y a également, pour les parents cette fois, une salle à

manger, un salon, deux salles de bain avec douche et une salle de lavage²⁷. Les raisons derrière le choix de ce terrain sont intimement liées à mon expérience personnelle et à mon attachement à ce centre hospitalier. Ceci dit, l'immunosuppression souvent associée aux conditions médicales oncologiques traitées dans ce département a également orienté le choix du terrain de recherche puisque ce type de condition requiert souvent une mise en isolement préventive assurée par les chambres à pression négative et positive que j'avais pu observer, plus jeune, lors de mes nombreux rendez-vous à l'hôpital (Pollock et Roth, 1989).

La particularité de ce terrain de recherche concernait également le fonctionnement de l'obtention du certificat éthique (Annexe E) qui sera détaillé plus loin. Le CHU Sainte-Justine a pris en charge certains besoins techniques et logistiques pour la réalisation de cette recherche. D'abord, l'enfant avait besoin d'un appareil informatique (ordinateur, tablette ou téléphone intelligent) muni d'une caméra lui permettant de voir l'enseignante et d'être vu par cette dernière, de la tête aux pieds. Ensuite, une connexion internet stable était requise pour procéder à l'enseignement à distance. Également, un espace adéquat et calme devait être prévu pour le cours (pouvant être sa chambre d'hôpital ou un autre lieu pouvant être propice tenant compte des conditions de santé de l'enfant), ainsi qu'une plage horaire dédiée. Finalement, un·e membre de l'équipe soignante ou un·e tuteur·rice légal·e devait être disponible pour assister l'enfant en cas de besoin, puisqu'étant à distance, je ne pouvais pas assurer ce volet lié à la sécurité. Le formulaire de consentement éthique (Annexe F) signé par tous·te·s les participant·e·s prévoyait l'autorisation à révéler dans d'éventuelles communications scientifiques, dont ce mémoire, leur identité et ce, par leur prénom uniquement.

3.4 Physiothérapeute associée et participante recrutée

Une physiothérapeute nommée Camila²⁸ a contribué au déroulement l'étude. En ayant accès aux critères de sélection définis pour l'étude, elle a permis le recrutement²⁹ d'une enfant-participante en visant un jumelage adéquat entre les deux parties. C'est Camila qui a procédé au processus de

²⁷ Source : <https://www.chusj.org/fr/soins-services/H/Hematologie/Decouvrir-le-Centre-de-cancerologie>, consulté le 1^{er} novembre 2020.

²⁸ Camila a également accepté d'être nommée dans ce mémoire.

²⁹ Également à l'aide d'un feuillet explicatif, disponible en Annexe G.

recrutement de la patiente sur le terrain de recherche et elle a également assuré un suivi physiologique afin de me formuler des recommandations lors d'une communication récurrente d'environ deux minutes qui était planifiée au début de chaque séance.

La participante a été recrutée selon six critères de sélection :

1. L'enfant devait être âgé·e entre six et onze ans puisque l'étude était circonscrite à l'enseignement de la danse au primaire ;
2. L'enfant devait présenter une condition médicale traitée au sein du département d'hématologie-oncologie du CHU Sainte-Justine et requérant une mise en isolement;
3. L'enfant devait être disponible pour la rencontre préparatoire ainsi que pour toutes les séances de la situation d'apprentissage ;
4. Les parents ou tuteur·rice·s légaux·ales de l'enfant devaient approuver sa participation et accepter d'être à proximité pour l'assister au besoin lors de la conduite des séances ;
5. Sa mobilité ne devait pas être entravée par un facteur externe à la spécificité de sa condition médicale ;
6. Sa condition médicale devait exister sans troubles cognitifs associés pour que la communication avec l'enseignante ne nécessite pas une adaptation spécifique ;
7. L'enfant devait s'exprimer en français.

Il importe de spécifier que le processus de recrutement a été long et ardu, et que la jeune participante sélectionnée pour ce projet n'a pas été la seule personne recrutée. À la suite de l'obtention du certificat éthique, quatre autres participant·e·s potentiel·les ont d'abord été identifié·e·s par Camila entre janvier 2022 et août 2022. Trois ont vu leur état de santé se détériorer grandement avant même de débiter le projet, au point de ne plus pouvoir envisager y participer. La quatrième a débuté le projet. En revanche, l'équipe soignante a vu une grande amélioration de son état de santé, lui permettant ainsi un retour à l'école et l'excluant par le fait même du projet de recherche. J'ai donc dû procéder à plusieurs renouvellements de certificat éthique, lesquels se trouvent également annexés au mémoire (Annexe E).

En août 2022, Aida, 7 ans, a finalement été recrutée pour participer au projet de recherche. Suivie au département d'hématologie-oncologie du CHU Sainte-Justine, n'allant pas à l'école et recevant des traitements de chimiothérapie toutes les trois semaines, nous avons convenu de séances se

déroulant à l'hôpital, soit lors de ses rendez-vous de suivi ou pendant son hospitalisation en cours de traitement. Suivant la séance préparatoire au projet de recherche et aidée par les recommandations de Camila, quelques informations essentielles ont dû être prises en considération après le remplissage du questionnaire sur l'aptitude à l'activité physique (Annexe D) et de la fiche patient³⁰ (voir Annexe C). Aida, anxieuse, timide et souffrant de problème d'équilibre et de coordination dû à sa condition médicale, a tout de même été jugée apte à participer à une activité physique, mais l'élément le plus important noté dans la fiche patient a été la nécessité d'être accompagnée de sa mère (Bianca) pendant les séances. À cet égard, un amendement au protocole éthique a été fait pour inclure la participation de Bianca dans le projet afin qu'elle puisse non seulement assister, mais bien participer aux séances avec Aida, réduisant par le fait même son anxiété. En plus d'un nouveau formulaire de consentement et d'un travail expéditif pour faire approuver le nouveau protocole éthique d'urgence avant le début des séances, j'ai dû repenser le déroulement entier de la situation d'apprentissage à la lumière de cet ajout de la mère durant les séances.

La collaboration de Camila s'est avérée cruciale afin d'organiser chaque séance en amont selon les étapes suivantes:

- Déterminer le prochain jour de rendez-vous avec la maman de la participante et transmettre l'information à l'enseignante (sans confirmation d'heure);
- Vérifier l'horaire de la journée de la participante avec son infirmière pivot pour confirmer l'heure de la séance, idéalement quelques jours d'avance, mais souvent le jour même;
- Réserver un espace pour danser (salle multifonction, chambre d'hôpital ou salon des parents);
- Récupérer le matériel pédagogique (gardé sous clé dans son bureau);
- Installer la tablette électronique avec la plateforme TEAMS associée à son compte personnel pour accéder au réseau internet réservé aux employés (plus stable);
- Valider l'heure du cours avec l'infirmière pivot et transmettre l'information à l'enseignante;
- Reprendre le matériel à la fin du cours.

³⁰ Ces deux outils méthodologique sont expliqués dans la section suivante.

3.4.1 Considérations pédagogiques

Plusieurs choix spontanés ont été effectués au fil de la recherche puisque l'action d'*adapter* appelle une grande flexibilité. Ce processus d'adaptation, impliquant la planification et la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage, repose principalement sur les données récoltées au cours de la recherche, lesquelles influencent l'intervention auprès de l'apprenante-participante. L'expérience que je possédais déjà comme enseignante de danse dans des écoles primaires m'a aussi fourni quelques acquis et outils méthodologiques essentiels à la préparation de ma situation d'apprentissage (SA).

Les décisions prises pour l'élaboration de cette SA ont été organisées chronologiquement et logiquement pour favoriser le développement des compétences et la transmission des savoirs visés. La SA a été inscrite dans une grille de planification, présentée à la section 3.5.3. Cette grille constitue en soi un outil méthodologique pour l'enseignante de danse et elle a été abordée comme telle, sous forme de journal de terrain. Cette grille a servi à planifier des éléments clés quant à la SA. En premier lieu on y retrouve un choix effectué parmi les domaines généraux de formation (DGF) qui,

[...]recouvrent diverses facettes des intérêts ou des besoins de l'élève et qui répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation : Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat[.] (Gouvernement du Québec, 2006, p. 42)

Ceux-ci comportent une intention éducative qui est destinée à orienter l'intervention de l'enseignant selon le domaine et des axes de développement les caractérisant (Gouvernement du Québec, 2006, p. 42). À ces éléments viennent se greffer des repères culturels qui, comme leur nom l'indique, permettent d'ajouter une dimension culturelle signifiante à l'activité d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2003). La proposition de départ visait à ce qu'à travers quatre périodes de 30 minutes, l'enseignante initie l'élève au développement de compétences artistiques en lien avec la danse. L'élève devait ainsi explorer quatre thématiques globales en lien avec la danse, à savoir l'espace, l'énergie, le temps et la relation avec une partenaire. À travers ces thématiques, l'élève a été amenée à se familiariser avec plusieurs savoirs essentiels réservés au 1^{er} cycle du primaire, puis à expérimenter avec ces derniers.

Rappelons qu'une SA en milieu scolaire typique comporte en général un minimum de trois périodes correspondant à trois temps d'action en classe nommés phases de préparation, de réalisation et d'intégration. D'ordinaire, la phase d'intégration englobe l'évaluation des savoirs acquis, mais dans le cas de ma recherche, j'ai choisi de la considérer comme une période permettant une synthèse avec l'élève sur l'ensemble du processus. En contexte régulier, les périodes sont d'une durée approximative de 55 minutes afin de respecter le temps d'enseignement indiqué pour chaque matière par la Loi sur l'instruction publique (1988). À cet effet, j'ai eu plus de latitude pour décider du temps que représentait une période d'enseignement, et j'ai donc opté pour des périodes de 45 minutes pouvant être ajustées à la baisse selon le niveau d'énergie et d'attention de la participante. Aucun minimum ou maximum de périodes/séances/temps n'est défini pour une SA; ce choix relève de l'autonomie professionnelle de l'enseignante. Dans le cas présent, j'avais déterminé une durée de cinq périodes puisque cela me semblait réalisable malgré les contraintes envisagées par la particularité du contexte et j'ai ultérieurement pris la décision de réduire à quatre séances suivant les recommandations de Bianca, mère et accompagnatrice de Aida, et Camila, physiothérapeute. J'avais également prévu mobiliser des savoirs essentiels qui s'arrimaient au cycle imposé par l'âge de la participante, mais considérant son très jeune âge et ses lacunes sur le plan de la scolarisation³¹, j'ai pris la décision de me concentrer sur des composantes du programme pour l'éducation préscolaire et de plutôt « [l]'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage » (Gouvernement du Québec, 2021, p. 16) en danse, en passant par trois thématiques clés : le temps, l'espace et l'énergie.

Pour terminer, en ce qui concerne l'enseignement de la danse à distance, mon expérience personnelle de cette modalité d'enseignement liée à la pandémie m'a permis de prendre conscience de plusieurs problèmes récurrents que j'ai souhaité éviter, dans la mesure du possible, afin de créer un climat d'enseignement-apprentissage agréable pour l'élève et pour moi-même. J'avais, par expérience, anticipé quatre problèmes nécessitant des solutions. Le premier est la diffusion d'une image qui est systématiquement en miroir pour l'élève, ce qui, dépendamment de la complexité du mouvement, ne lui permet pas d'en suivre facilement l'exécution en respectant sa droite et sa

³¹ La participante n'avait pas fait son entrée à la maternelle à la suite de son diagnostic et n'avait donc pas de connaissances antérieures sur la danse.

gauche. J'ai donc proposé des activités qui pouvaient se réaliser sans différenciation de la gauche et de la droite. Deuxièmement, lors de l'utilisation de la musique selon la modalité d'enseignement synchrone à distance, le volume est transformé par son passage du micro (intégré dans l'ordinateur de l'enseignante) au haut-parleur de l'élève, en plus d'être en retard de quelques secondes lors de sa diffusion, ce qui affecte la qualité de l'expérience de l'apprenante. Bien que prévue à la base dans la planification, l'utilisation de la musique a éventuellement été évacuée lors du déroulement de la SA et cette décision sera détaillée plus loin dans ce mémoire. Troisièmement, il est moins approprié de présenter des vidéos pour initier une discussion avec la participante puisque leur visionnement devient souvent saccadé et le son associé aux images est la plupart du temps décalé. Cette option n'a donc même pas été considérée. Quatrièmement, le toucher didactique auprès de l'élève est impossible; malheureusement, le contact humain est un outil précieux lorsqu'il s'agit d'enseigner la danse et sans son apport, l'efficacité de l'intervention s'en voit affaiblie, à mon avis. Le processus d'adaptation devait tenir compte de ces défis afin de résoudre les problèmes anticipés. Or, l'ajout de Bianca comme participante est venu, par un heureux concours de circonstances, combler ce manque.

3.5 Méthode de production des données

Pour répondre à mes questions de recherche, j'ai eu recours à six outils méthodologiques, lesquels m'ont permis de produire des données descriptives, tant subjectives qu'objectives, afin d'étayer avec précision l'expérience qualitative vécue par l'enseignante-chercheuse et par l'enfant, soit, l'observation, la captation vidéo, l'entretien semi-dirigé, le journal de terrain, la fiche patient et le questionnaire sur l'aptitude à l'activité physique.

3.5.1 L'observation

L'observation est un outil qui « implique la captation systématique de phénomènes ou de comportements observables dans leur environnement naturel » [Ma traduction³²] (Gorman et Clayton, 2005, p. 40). Peu importe où l'observation est située sur le spectre allant de l'observation ethnographique à l'observation participante, le besoin de recueillir des informations sur l'objet de recherche en le gardant dans son contexte s'y retrouve invariablement (Baker, 2006). Le type

³² Citation originale: « involve the systematic recording of observable phenomena or behaviour in a natural setting »

d'observation dépend toutefois du rôle que la chercheuse s'attribue et/ou de l'objectif qu'elle poursuit. Dans le cadre de cette étude, il s'agit du rôle d'observatrice participante, qui constitue l'une des quatre postures se trouvant sur un continuum allant de complètement observatrice à complètement participante (Gorman et Clayton, 2005, p. 106). Le rôle adopté découle de la problématique étudiée et puisqu'elle requiert une sélectivité du regard, la posture de l'observation participante est préconisée, car elle est à la fois « marquée par le contexte du terrain et la personnalité [de la] cherch[euse] » (Mucchielli, 2014, p. 277). Ce regard intuitif de la chercheuse l'amène à « procéder à des choix de faits qu'[elle] juge pertinents ou non » (Mucchielli, 2014, p. 278). En d'autres mots, lors du déroulement de l'étude, la chercheuse récolte/produit une multitude de données et est amenée constamment à se questionner sur leur « signification [...] et leur inscription dans la problématique qu'[elle] s'est fixée » (Mucchielli, 2014, p. 278).

3.5.2 L'entretien semi-dirigé

Ce type d'entretien permet la collecte d'informations orales et c'est pour cette raison que l'échange verbal a été méthodiquement enregistré. Dans ce cas-ci, c'est d'un enregistrement audiovisuel dont il est question. Selon Combessie (2007), l'intervenante doit d'abord rédiger un guide (Annexe A) qui servira de rappel pour le déroulement logique de la conversation avec l'enfant. L'objectif de cet entretien est de recueillir des données subjectives concernant son expérience vécue, par exemple ses goûts, ses intérêts ainsi que son expérience en danse. Un entretien semi-dirigé a également été conduit auprès de Camila à chaque début de séance, visant plutôt à s'informer de la disponibilité physique et cognitive de la participante.

3.5.3 Le journal de terrain et ses grilles de planification incluant les incidents autodéclarés³³

Le journal de terrain, ou journal de bord, permet la consignation de données de diverses natures jugées importantes (Valéau et Gardody, 2016). Ces dernières s'y déclinent en plusieurs catégories : les notes descriptives, discursives, subjectives (pensées, sentiments, intuitions), méthodologiques et théoriques. Dans mon étude, les données recueillies sont de nature descriptives, tant subjectives qu'objectives, et ont été produites par la consignation d'observations dans deux grilles qui

³³ Inspirés de la méthode des incidents critiques de Flanagan (1954) et adaptée à l'enseignement sous forme d'incidents critiques didactiques par Amade-Escot (1998), il s'agit de situations marquantes colligées et décortiquées ou d'« extraits d'observations de l'activité professionnelle [qui] permettent de mieux repérer le but ou l'intention de l'action didactique ainsi que ses conséquences » (p. 28-29).

constituent mon journal de terrain. La première, nommée grille de planification (Tableau 3.1) collige les données de planification initiale de la SA et sa modification en cascade, c'est-à-dire, au fur et à mesure de la mise en oeuvre des séances, mais toujours en préparation de la prochaine séance.

Chaque nouvelle séance est une expérience additionnelle venant clarifier, préciser et parfois modifier certains éléments en vue de la prochaine séance, toujours en ayant pour objectif d'améliorer la SA. Semblable à la grille de planification traditionnellement utilisée pour une SA³⁴, elle a été légèrement modifiée afin de pouvoir y inscrire les consignes pas-à-pas de chaque activité, les adaptations prévues en amont par l'enseignante et spécifiques à la participante, les notes quant aux choix de planification concernant la modalité à distance ainsi que les ajustements à apporter en vue de la prochaine séance³⁵.

³⁴ Source : <http://www.classeculturelle.ca/wp-content/uploads/2015/05/Canevas-SAE-Danse-Primaire-3e-cycle.pdf>, consulté le 1^{er} novembre 2020.

³⁵ Certains ajouts se sont avérés inutiles, soit parce que l'information était déjà présente dans la seconde grille et créait des doublons, soit parce qu'il n'y avait pas d'information à y mettre au fil des séances; ces ajouts ont donc été supprimés. La grille originale vierge est présentée à l'Annexe B et une séance de la grille de planification remplie est disponible à l'Appendice A.

Tableau 3.1 Grille de planification

SÉANCE		
Cours # :		Compétence(s) :
Objectif/Intention :		
Savoir(s) essentiel(s) introduit(s) du primaire :		
ACTIVITÉS		
# Activité :		Nom :
		Durée estimée :
Étapes (consignes pas-à-pas)	Adaptations prévues par l'enseignante – spécifiques à l'enfant (en amont)	Musique (rythme)
		Lent Modéré Rapide Instrumental Sans musique
Notes quant aux choix de planification – modalité à distance :		
RÉGULATION – Ajustements à apporter en vue de la prochaine rencontre :		

La seconde grille, soit la grille de mise en oeuvre³⁶ (Tableau 3.2), était remplie tout de suite après la séance, à l'aide du visionnement de sa captation audiovisuelle. Les données qui s'y retrouvent suivent la chronologie de la grille de planification et décrivent le déroulement en temps réel de chaque activité, les incidents autodéclarés associés, ainsi que les éléments d'observation me permettant de les qualifier d'efficaces ou d'inefficaces. Dans le cadre de cette étude, j'ai fait le choix d'adopter également la variation terminologique « moments marquants positifs ou porteurs de défis » plutôt que de référer strictement aux termes efficace/inefficace généralement utilisés

³⁶ Un exemple rempli est présenté en Appendice B.

pour la technique des incidents critiques. Ces vocables me semblaient plus en cohérence avec la nature de mon étude.

Tableau 3.2 Grille de mise en œuvre

ADAPTATION DURANT L'INTERVENTION	
# Activité :	Nom :
	Durée réelle :
INCIDENT AUTODÉCLARÉ	
Efficace	Inefficace
Moment marquant	Type de problème
	Élément(s) d'observation manquant(s) :
Indices verbaux moteurs associés	
À la suite d'une adaptation	Nature de l'adaptation?
Planifiée en amont	En cours d'intervention
Constat/stratégie :	

La progression des apprentissages de la participante ne faisait pas l'objet d'une évaluation, mais j'ai tout de même décidé de consigner mes observations concernant son acquisition des connaissances dans un ajout à la grille de mise en oeuvre (Tableau 3.3).

Tableau 3.3 Grille de mise en oeuvre (suite)

Observations liées à la vérification de la maîtrise des connaissances		
Maîtrisées	Partiellement maîtrisées	Pas maîtrisées
Justification (observations) :		
Remédiation/recommandations (si applicable) :		

3.5.4 La captation vidéo

La captation vidéo de toutes les séances de danse menées à distance en mode synchrone est un outil allant chercher de l'information pour compléter les fonctions de l'entretien semi-dirigé et du journal de terrain. Plus spécifiquement, elle

[...] perme[t] l'enregistrement de situations naturelles [...] et de capter un degré élevé d'informations associant sons, images et mouvements[.] Les enregistrements vidéo offrent ainsi la possibilité de conserver durablement les interactions de tous types, et ce, dans toute leur consistance et leur complexité. (Pichonnaz *et al.*, 2017, p. 66)

Les données audiovisuelles permettent l'accès répété à deux types de données particulièrement utiles dans le cadre de mon étude. Premièrement, elle donne l'accès aux communications verbales et non verbales; elle capte avec précision les gestes, positionnements du corps et expressions faciales de l'élève-participante. Deuxièmement, elle offre la possibilité d'observer les relations entre les êtres humains et les objets. La chercheuse a donc accès à l'organisation de l'espace alloué pour l'activité ainsi qu'à l'influence d'objets pouvant interagir avec le mouvement humain.

3.5.5 La fiche patient

La fiche patient (Annexe C) s'inspire de celle créée par Beaudry (2020) dans sa thèse de doctorat portant sur la danse adaptée. S'apparentant à une liste à cocher, elle a été remplie par Aida et sa maman et elle m'a permis de recueillir des données médicales objectives qui, par leur nature, ne pourraient s'inscrire dans les données subjectives colligées par l'entretien semi-dirigé.

3.5.6 Le questionnaire sur l'aptitude à l'activité physique (Q-AAP)

Venant compléter la fiche patient, le Q-AAP (Annexe D) « [...] a initialement été conçu comme un instrument de dépistage auquel répondre soi-même avant d'entreprendre de l'exercice physique. Le Q-AAP avait pour but d'identifier les « [p]ersonnes courant des risques si elles augmentaient leur activité physique » (Adams, 1999, p. 1004). Remplie par la patiente avec l'aide de sa maman et de la physiothérapeute, elle est venue compléter les informations contenues dans la fiche patient. Indiqué comme étant destinée à des personnes de 15 à 69 ans, j'ai fait le choix de l'utiliser tout de même puisque je savais que le questionnaire serait rempli avec l'aide de Camila qui viendrait clarifier, au besoin, les particularités du questionnaire et les adapter, si nécessaire, à l'âge d'Aida.

3.6 Déroulement de l'étude

L'élaboration de la situation d'apprentissage originale de ce projet de recherche avait été préparée lors du dépôt de la demande éthique en mai 2021. Or, celle-ci a été modifiée suite au recrutement de la participante, en utilisant deux types de données. D'abord, les données subjectives produites à

l'aide de l'entretien semi-dirigé avec l'enfant participante, ainsi que des recommandations de sa maman et de la physiothérapeute. Ensuite, les données objectives colligées à l'aide de la fiche patient et du questionnaire sur l'aptitude à l'activité physique (Q-AAP)³⁷.

Lors de la rencontre à distance ayant précédé le début des séances de danse, j'ai guidé Aida et sa maman afin de remplir les documents liés aux données objectives avec l'aide de Camila. Par la suite, Camila a quitté et j'ai pu prendre le temps de me présenter auprès d'Aida et de Bianca avant de conduire l'entretien semi-dirigé me permettant d'en apprendre plus sur l'enfant, les défis liés à sa condition médicale, sa relation avec la discipline *danse* et son environnement quotidien. Selon Combessie (2007), il convenait de présenter la recherche aux participantes (Aida et Bianca) pour commencer l'entretien, puis d'amorcer la discussion avec des questions de départ pouvant être relancées pour mettre en place une dynamique conversationnelle. Ensuite, j'ai utilisé l'ensemble des informations recueillies pour la planification des quatre séances de la SA.

À chaque début de séance, Camila et moi avons échangé quelques mots sur l'état d'Aida pour la séance à venir pendant un entretien semi-dirigé d'approximativement deux minutes qui était enregistré. Ces informations pouvaient influencer le rythme de la séance et sa durée et elles influençaient également mon attitude face aux activités prévues.

Les quatre séances constituant la SA ont fait l'objet de captations vidéo, ce qui a produit des données audiovisuelles qui ont eu une double utilité ; elles m'ont permis de procéder à une consignation objective et rétroactive des indices verbaux et corporels d'Aida et Bianca associés aux incidents autodéclarés que j'ai pu relever et elles ont donc, par le fait même, participé à la l'adaptation de la SA et à la régulation de mon activité enseignante. Les données récoltées ont influencé la recherche en temps réel et m'ont permis d'ajuster ma planification au fur et à mesure du déroulement de la SA. J'avais en ma possession les deux grilles de mon journal de terrain lors du visionnement des séances ainsi que pendant les séances pour m'y référer méthodologiquement lorsque j'en ressentais le besoin, mais également pour ajouter des clarifications à la suite du visionnement des séances. En plus des observations qui y étaient consignées, le déroulement des

³⁷ Source : <https://rsabm.ca/wp-content/uploads/2017/05/Formulaire-Q-AAP-2.pdf>, consulté le 30 septembre 2020).

étapes de la leçon y était déjà inscrit, ce qui me permettait de prendre des notes réflexives (subjectives) justifiant les modifications effectuées lors de la mise en œuvre de la SA.

3.7 Analyse qualitative des données

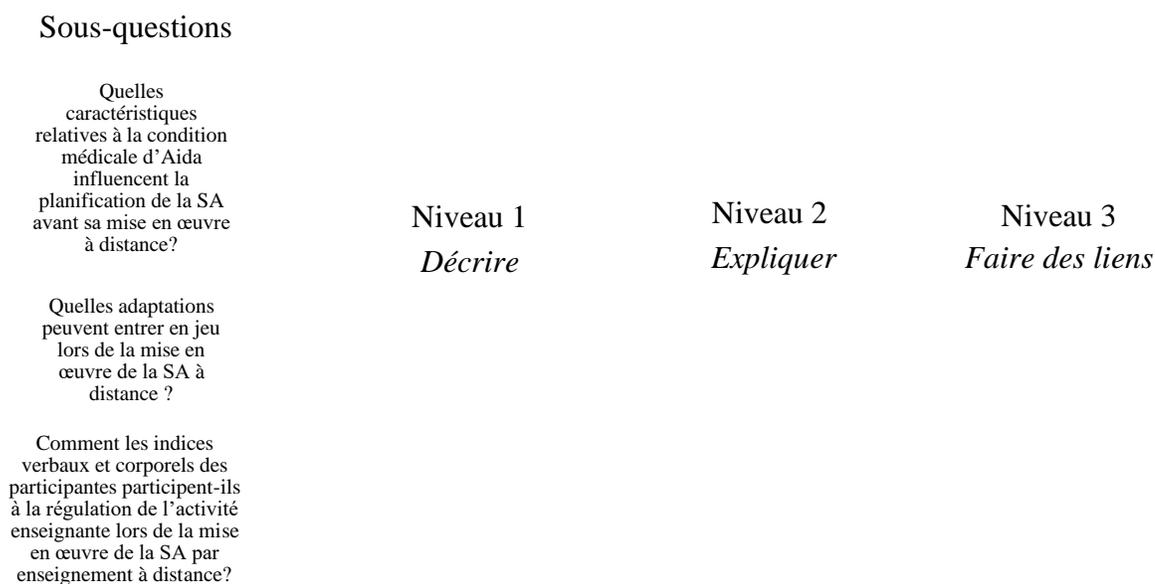
L'analyse de l'ensemble de mes données a été faite à l'aide du questionnement analytique (Paillé et Muchielli, 2016) puisque je me suis interrogée sur mes propres décisions et que j'ai ainsi pu dessiner un canevas investigatif me permettant d'enquêter sur ma propre pratique. Les questions générées par ce canevas investigatif avaient pour but d'opérationnaliser les objectifs de ma recherche à l'aide des questions qui en émergeaient. Les actions posées pour répondre à ces questions ont mené à certains éléments de réponse, mais aussi, à d'autres questions :

[...] les questions du canevas investigatif deviennent ainsi des guides pour l'analyse du corpus, des structures pour les réponses et des balises pour la rédaction du rapport[.] Bref, [l']analyse [est] en prise ferme à la fois avec les objectifs de l'enquête et les particularités du corpus à l'étude, et ceci assure un niveau de validité important. (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 214)

Les trois premières questions de ce canevas étaient, comme le conseillent Paillé et Mucchielli, mes trois sous-questions de recherche et leur étaient se décline en plusieurs couches de questions *discriminantes* posées à mon corpus de données, autrement dit, de plus en plus précises.

Cet exercice a donné lieu à trois niveaux de questions ou versions ultérieures de mon canevas investigatif, tel que spécifié par Paillé et Mucchielli (2016). Chaque niveau est caractérisé par le type de réponse obtenu pour chaque question, toujours plus spécifique. Les questions du niveau 1 visaient à *décrire* en détail ce qui était observé, les questions du niveau 2 tentaient de justifier (*expliquer*) et d'attribuer un sens aux adaptations effectuées en réponse aux observations et les questions du niveau 3 requéraient de *faire des liens* entre les adaptations (et leurs justifications) selon leurs similitudes pour tenter d'en dégager des recommandations globales (Figure 3.1).

Figure 3.1 Canevas investigatif, structure



Tel que mentionné plus haut, ce canevas est évolutif. Les questions plus précisément formulées au gré de cette évaluation seront présentées au chapitre suivant pour soutenir les résultats de la recherche. Les questions énoncées, de plus en plus spécifiques, creusent dans certains éléments que je jugeais pertinents. Le choix de s'attarder à certains contenus constituait donc en soi un résultat :

[...] ce qui est intéressant avec ce mode de fonctionnement, c'est que, chemin faisant, le chercheur obtient bel et bien des réponses, mais il s'empresse de les retraduire en questions, et [...] il accumule des éléments de réponse sous la forme condensée des nouvelles questions. (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 218)

Dans une recherche comme la mienne qui met à l'essai des adaptations, les réponses obtenues ressemblent à la formulation de constats pratiques qui font état des réponses (résultats) découlant de ces adaptations lors de la planification et de la mise en œuvre de la SA, ainsi que des ajustements qui ont été effectués au fur et à mesure.

Qui plus est, l'intérêt de l'approche méthodologique choisie résidait dans sa très grande souplesse : elle pouvait donc être adaptée à maintes situations d'analyse. Malgré l'éventail de choix à ma disposition, l'analyse par questionnement analytique de par « [son] économie des moyens[, permettait] non seulement de travailler [...] avec des commandes ou des objectifs précis, mais de

réunir pratiquement en une seule opération le questionnement, l'analyse et la confection du rapport » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 232), ce qui en faisait une méthode appropriée pour le type de données avec lequel j'ai travaillé.

3.8 Considérations éthiques

Une autorisation parentale a été requise pour la participation d'Aida ainsi que pour l'enregistrement audiovisuel des séances. Dans les deux formulaires d'autorisation et de consentement éthique, ceux destinés à Aida et à sa maman, il était entre autres stipulé que les enregistrements seraient destinés à des fins d'analyse et de communications scientifiques pour l'enseignante-chercheuse. Considérant cela, le visage des participantes pouvait être flouté si désiré (le choix leur était offert dans les formulaires de consentement). Il y était également spécifié que l'enseignante pourrait avoir accès à des informations de nature médicale/clinique de l'équipe traitante pour les besoins d'adaptation de son intervention éducative, ces informations étant requises tant pour planifier que pour modifier les séances, au besoin. La demande éthique a étayé un processus de communication avec Camila quant à l'obligation de l'enseignante –au fil des séances– de divulguer toute information pertinente relativement à la santé et à la sécurité d'Aida. La participation à la recherche, consistant à prendre part à quatre séances de danse à distance à l'aide d'un dispositif iPad, s'est faite sur une base volontaire et les différentes parties prenantes (l'enfant, les parents et le personnel médical) ont été mises au courant de toutes les informations concernant la recherche, en amont. Puisque le comité éthique du CHU Sainte-Justine réclamait l'appui d'un de ses chercheurs pour le dépôt d'une demande éthique, j'ai travaillé en collaboration avec Dr. Serge Sultan, médecin spécialiste en psycho-oncologie pédiatrique³⁸. Toutes les communications ont été effectuées à distance dans le but de respecter les mesures d'hygiène mises en place par les autorités sanitaires et le matériel supplémentaire remis à Aida suivait un plan de mitigation³⁹ approuvé par le comité d'éthique de la recherche et mis en place avec l'aide de Camila.

³⁸ J'ai dû produire une deuxième demande éthique pour le CERPE UQAM une fois l'obtention de mon certificat obtenu auprès du CHU Sainte-Justine. Pour procéder à l'obtention initiale de mon premier certificat éthique, j'ai également produit une demande destinée au comité de convenance de la recherche du département d'hématologie-oncologie, une étape nécessaire pour toutes demandes éthiques présentées en milieu hospitalier.

³⁹ Tout le matériel fourni devait être neuf et apporté à Camila avant la première séance.

Le matériel offert comprenait les objets suivant (Figure 3.2):

- Un élastique de corps fermé (boucle)
- Des rubans (attachés à l'une des extrémités ensemble)
- Des crayons de couleur
- Des feuilles de papier
- Des autocollants

L'ajout de matériel a été en soi une décision adaptative et celle-ci sera détaillée au prochain chapitre.

Figure 3.2 Matériel pour danser à distance



3.9 Objectifs et limites

À titre de rappel, la question de recherche énoncée au premier chapitre était la suivante : comment une enseignante spécialiste en danse au primaire adapte-t-elle une situation d'apprentissage s'adressant à une enfant dont la condition médicale requiert un enseignement à distance dû à une mise en isolement?

Mon étude a pour but de décontextualiser la danse tout en conservant son essence afin de fournir un exemple d'une SA offerte à distance pour le milieu hospitalier, soit hors des murs de son lieu de transmission habituel, l'école.

Elle poursuit ainsi trois objectifs principaux possédant chacun leurs sous-objectifs précis, soit;

1. Documenter la planification d'une SA destinée à une patiente hospitalisée dont la condition médicale requiert une mise en isolement;
 - a. Décrire les facteurs liés à la condition médicale de l'enfant et aux recommandations de l'équipe soignante venant influencer les choix quant à la planification de la SA;
 - b. Décrire les facteurs liés à la personnalité et aux intérêts de l'enfant venant influencer les choix quant à la planification de la SA;
 - c. Décrire les facteurs liés à la modalité d'enseignement à distance choisie venant influencer la planification de la SA;
2. Documenter les modifications effectuées lors de la mise en œuvre de la SA à distance;
 - a. Mettre en exergue, sous forme d'incidents autodéclarés, des moments marquants positifs ou porteurs de défis survenus lors de la mise en œuvre de la SA à distance;
 - b. Décrire les modifications effectuées lors de ces incidents autodéclarés;
 - c. Justifier les modifications effectuées lors de ces incidents autodéclarés;
3. Contextualiser et justifier les modifications effectuées lors de la mise en œuvre de la SA;
 - a. Décrire les indices verbaux et corporels perçus indiquant la nécessité d'adapter;
 - b. Décrire les indices verbaux et corporels perçus indiquant la réussite de l'adaptation;

À la suite de l'étalement de mes objectifs, j'espère que la prise en compte de certains facteurs relatifs à la condition médicale de l'enfant dans la planification de la SA suscitera son intérêt et favorisera l'efficacité pédagogique des activités proposées à distance. Je suis également curieuse de savoir si les adaptations effectuées lors de la mise en œuvre favoriseront le bon déroulement des activités proposées à distance. Finalement, je me demande si la contextualisation et la justification des adaptations effectuées lors de la mise en œuvre de la SA permettront de dégager des pistes de réinvestissement de celles-ci dans d'autres contextes. L'avantage de procéder à une étude qualitative descriptive avec une seule participante, lorsque les objectifs concernent la documentation et la contextualisation de l'objet de recherche, réside dans la possibilité d'augmenter les connaissances sur des sujets peu étudiés. Par contre, puisque le nombre de participant·e·s est restreint afin de produire des données de fond, l'une des limites principales de l'étude est que les résultats de celle-ci ne puissent être transférables pour d'autres individus (Roy, 2003). Il est donc, d'une part, possible de soulever le couvert sur la richesse des pratiques enseignantes (Tupin, 2003) auprès de la participante et d'ainsi espérer contribuer à l'avancement

des connaissances sans toutefois estimer leur efficacité. Or, puisque l'accent est mis sur la description d'un processus, les résultats ne permettent pas d'évaluer l'impact de ma pratique (Tupin, 2003). D'autre part, malgré une collecte de données s'effectuant par la pratique pour traiter une problématique issue de cette dernière, il est plus probable que les constats qui se dégageront de mes résultats servent davantage au milieu de la recherche qu'aux praticien·nes (De Saint-André et al., 2010).

CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, je présente les résultats issus de l'analyse de mes données par questionnaire analytique (Paillé et Mucchielli, 2016). Tel que mentionné au chapitre de méthodologie, le regroupement des éléments de réponses obtenus aux canevas investigatifs a donné lieu à des constats qui permettent de répondre à ma question de recherche : *comment une enseignante spécialiste en danse au primaire adapte-t-elle une situation d'apprentissage s'adressant à une enfant dont la condition médicale requiert un enseignement à distance dû à une mise en isolement?*

Il permet aussi de répondre aux sous-questions suivantes : 1) Quelles caractéristiques liées à la condition médicale d'Aida influencent la planification de la situation d'apprentissage avant sa mise en oeuvre à distance? 2) Comment les indices verbaux et corporels d'Aida participent-ils à la régulation de l'activité enseignante lors de la mise en oeuvre de la SA par enseignement à distance? 3) Quelles adaptations peuvent entrer en jeu lors de la mise en oeuvre de la situation d'apprentissage enseignée à distance?

Dans ce chapitre, je débute en détaillant les recommandations préalables recueillies auprès des participantes et de la physiothérapeute associée lors de la séance préparatoire (en référence à la compétence 7), tenir compte de l'hétérogénéité des élèves). Il y a par la suite deux sections qui organisent les résultats selon deux compétences distinctes tirées du Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020): la compétence 3) Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage et la compétence 4) Mettre en oeuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage. Toutes les adaptations *planifiées* ont été implémentées lors de la planification initiale de la situation d'apprentissage et après la séance préparatoire (Sprep). Ces adaptations ont été envisagées à la lumière du déroulement de la Sprep et des informations transmises par la maman de la participante et la physiothérapeute. Les adaptations qui n'avaient pas été prévues en amont des séances et qui ont dû être faites lors des séances ont été consignées immédiatement après leur mise en oeuvre ou à l'aide du visionnement des données audiovisuelles produites avec les enregistrements. En terminant, une troisième étape s'est dessinée lors du processus, laquelle concernait l'influence des séances précédentes sur celles

à venir, autrement dit, la régulation qui s'opérait lorsque la planification et la mise en œuvre dialoguaient dans le processus d'actualisation de la SA (Raymond, 2014; 2018). Ma planification a donc été ajustée d'une séance à l'autre à la suite de mon expérience, en vue de chaque prochaine séance.

4.1 Planification et contextualisation : Adaptation d'une situation d'apprentissage (SA) en danse offerte à distance pour une patiente dont la condition médicale requiert une mise en isolement

La SA a été conçue pour introduire Aida à trois savoirs essentiels relatifs au langage de la danse du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) : temps, espace et énergie (Gouvernement du Québec, 2006), à raison d'un thème par séance pour ensuite culminer sur une synthèse finale des connaissances abordées à la dernière séance. Chaque segment ou composante d'une séance porte le nom d'*activité*. Les incidents autodéclarés, définis comme des moments marquants positifs ou porteurs de défis, ont été colligés à la suite de la mise en œuvre des activités.

Six activités structurantes ont été répétées à chaque séance, dans le même ordre, pour créer une routine. Toutefois, les activités ont été modulées selon les thèmes de chacune des séances.

1. Activité intitulée « Symbole d'affect » qui consiste en l'interprétation d'un mouvement représentant l'état des participantes, à chacune des séances, par le truchement d'un thème ludique.
2. « Échauffement » (activation des parties du corps) à l'aide de motifs rythmiques simples qui remplacent la musique pour ensuite lier l'exécution des motifs rythmiques au thème de la séance.
3. « Jeu » permettant d'expliquer le thème de la séance et de le mobiliser.
4. Activité intitulée « pause » permettant d'offrir un moment créatif (dessin) où l'élève peut se reposer avant l'activité suivante.
5. Comme pour l'activité 3, « jeu » permettant d'expliquer le thème de la séance, mais de le mobiliser différemment.
6. Activité de « rappel du mouvement » généré lors du symbole d'affect afin de voir si les qualités du mouvement ont changé suite à la séance. La participante pouvait, par la suite,

terminer son dessin (tout en répondant à des questions sur la séance, du genre : quelle activité as-tu le plus aimée? Pourquoi?)

Pour faciliter la lecture et la compréhension du reste de ce chapitre, j'ai synthétisé les séances et leurs activités dans le Tableau 4.1⁴⁰.

Tableau 4.1 Synthèse des contenus pour chaque séance

# et type d'activité	Séance 1 Thème : Le temps	Séance 2 Thème : L'espace	Séance 3 Thème : L'énergie	Séance 4 Synthèse des acquis et réinvestissement en création
1 : Symbole d'affect	Interprétation d'un mouvement en réponse à une question: « Si tu étais le ciel aujourd'hui, quel ciel serais-tu? Orageux, pluvieux, ensoleillé...? »	« Si tu étais un objet aujourd'hui, quel objet serais-tu? Une boîte, une couverture, un toutou, un jouet...? »	« Si tu étais un animal aujourd'hui, quel animal serais-tu? Un chien, un éléphant, une girafe...? »	« Si tu étais quelque chose qui se mange aujourd'hui, quelle nourriture serais-tu? Des croustilles, des spaghettis, de la confiture...? »
2 : Échauffement	Découverte des parties du corps avec la musique. ⁴¹	Utilisations de motifs rythmiques simples avec différentes directions et ajouts d'actions locomotrices.	Utilisation de motifs rythmiques simples avec des indications d'énergie (beaucoup ou peu d'effort, effort soudain ou soutenu).	Création de son propre motif rythmique.
3 : Jeu en lien avec le thème	Jeu de la plante : Passage de la petite amplitude (graine) à une grande amplitude (fleur) à divers niveaux en respectant les indications de tempo (lent, rapide) transmises par l'objet tenu par la partenaire.	Jeu de l'élastique : Créer des formes avec son corps dans l'espace à l'aide d'une bande élastique.	Jeu du papier : Faire bouger sa partenaire selon de qualités dynamiques précises (onduler, chiffonner, etc.) à l'aide d'une feuille de papier représentant l'autre.	Jeu des positions : Choix de 6 positions déterminées par les participantes (formes longues, larges, tordues) associées aux chiffres de 1 à 6 puis l'enseignante scande les chiffres à voix haute dans le désordre pour initier les positions.
4 : Pause	Dessin libre en variant la vitesse du trait.	Dessin de formes (liées à l'activité précédente).	Dessin dans le dos de sa partenaire (remplacé par un moment pour aller aux toilettes et manger une collation, à la demande de la participante).	Dessin de son cours de danse à l'hôpital.
5 : Jeu en lien avec le thème	Jeu des couleurs : Suivre les indications de tempo (arrêt, lent, rapide) dictées par la couleur de feu de circulation d'un carton tenu par l'enseignante.	Jeu de la forêt : Une partenaire fait une forme avec son corps (arbre) et l'autre se déplace en passant très près de l'arbre, mais sans le toucher (se rencontrer).	Jeu de la marionnette : Faire bouger sa partenaire à l'aide d'un toucher à énergie variable (action et réaction).	Jeu synthèse : Rappel de chaque savoir essentiel relatif au langage de la danse par Aida, à l'aide des objets associés, puis histoire racontée par l'enseignante, en mouvement, impliquant tous les savoirs.
6 : Rappel du mouvement 1 puis retour au calme	Poursuite du dessin amorcé à la pause; dessiner avec différentes vitesses. (Appendice C)	Poursuite du dessin amorcé à la pause; faire des formes. (Appendice C)	Dessiner dans le dos de sa partenaire, qui elle reproduit le tracé et son intensité sur sa feuille. (Appendice C)	Poursuite du dessin amorcé à la pause; illustrer son cours de danse à l'hôpital. (Appendice C)

Puisqu'Aida était de niveau préscolaire malgré ses 7 ans, ce sont sur trois des cinq domaines de formations de la maternelle que s'appuie la SA, à savoir le domaine cognitif, affectif, de même que physique et moteur (Gouvernement du Québec, 2023). Chaque domaine de formation propose des éléments d'observation qui renseignent l'enseignante sur la progression de l'élève (Tableau 4.2) . Les éléments d'observations suivants ont été utilisés pour qualifier les incidents autodéclarés efficaces ou inefficaces.

⁴⁰ Je réfère aux activités dans les tableaux subséquents en indiquant d'abord le numéro de la séance, suivi du numéro de l'activité (ex : 1.1 pour l'activité #1 de la première séance). Pour plus de détails, un exemple est disponible à l'Appendice A.

⁴¹ La musique a été supprimée à la suite de cette séance.

Tableau 4.2 Domaines de formation de la maternelle et leurs éléments d'observation associés

Domaines de formation au préscolaire	Élément d'observation de la progression de l'élève au préscolaire
Cognitif	Aida semble apprendre des savoirs liés à la danse (PFEQ)
Affectif	Aida semble prendre plaisir à faire l'activité
	Aida communique ses besoins à l'enseignante ou à sa maman (par des indices verbaux et corporels)
Physique et moteur	Aida utilise son corps et le fait bouger selon ses capacités (danse)

Lorsque je percevais tous les éléments d'observation, j'attribuais la mention « efficace » à l'incident autodéclaré. Lorsqu'il manquait un ou plusieurs éléments d'observation, l'incident autodéclaré était qualifié d'inefficace.

Finalement, avant de présenter mes résultats de recherche, je tiens à rappeler que les questions de départ de mon canevas investigatif étaient mes trois sous-questions de recherche. Dans le Tableau 4.3, j'ai réparti les adaptations mises en place pour y répondre, en les liant aux compétences professionnelles 3) Planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage et 4) Mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage, tout en précisant le contexte de ces adaptations.

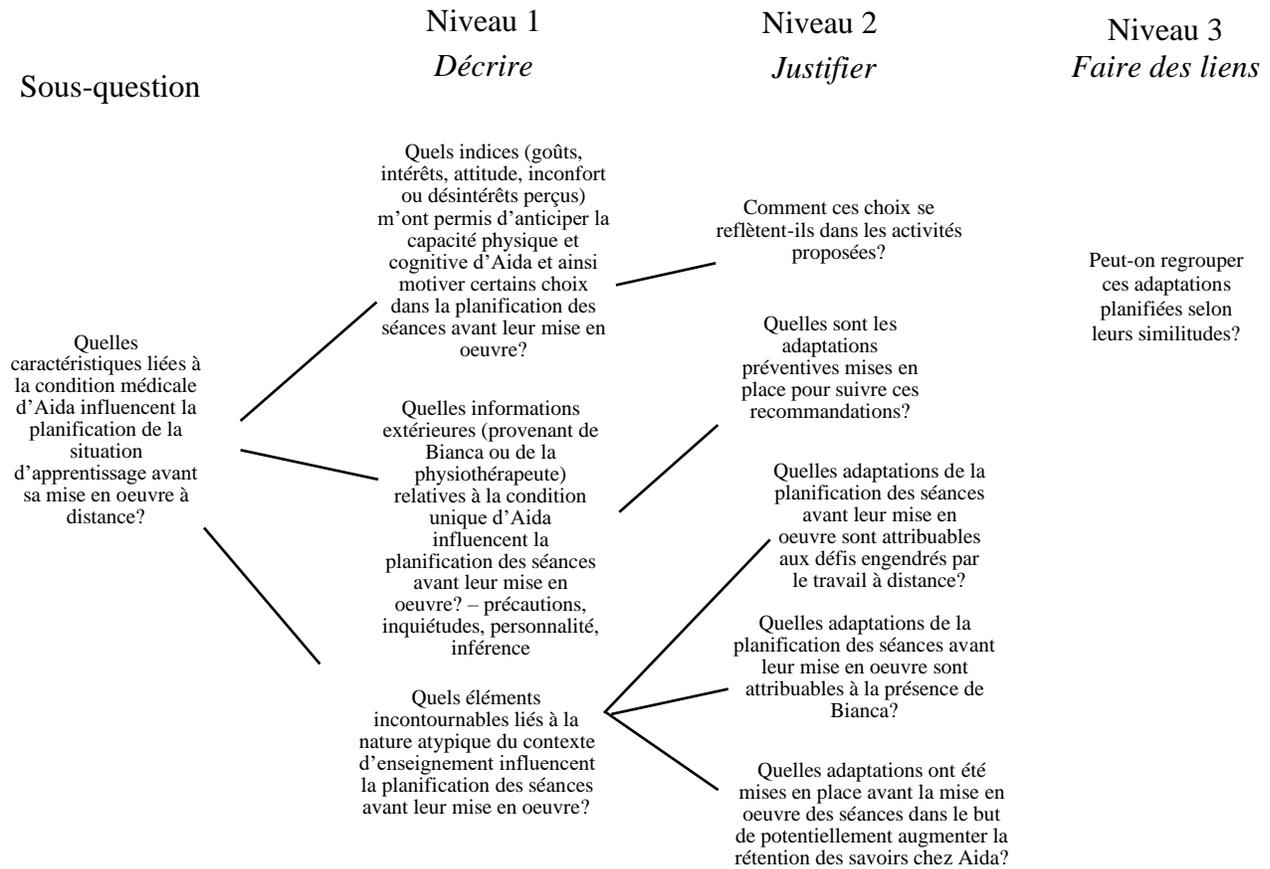
Tableau 4.3 Sous-questions de recherche et contexte des adaptations

Sous-questions de recherche	Compétence professionnelle	Contexte des adaptations
Quelles caractéristiques liées à la condition médicale de l'enfant influencent la planification de la situation d'apprentissage avant sa mise en oeuvre à distance?	Planifier	Planification influencée par les caractéristiques repérées en amont de la mise en oeuvre
Quelles adaptations peuvent entrer en jeu lors de la mise en oeuvre de la situation d'apprentissage enseignée à distance?	Mettre en oeuvre	Adaptations effectuées dans le feu de l'action
Comment les indices verbaux et corporels de l'enfant participent-ils à la régulation de l'activité enseignante lors de la mise en oeuvre de la SA par enseignement à distance?		Mise en oeuvre influencée par l'expérience vécue et ajustée en vue de la prochaine séance (régulation)

4.2 Planifier une situation d'apprentissage

Pour la compétence 3) Planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage, je détaille les adaptations de l'enseignante ayant émergé de l'analyse des données récoltées dans la grille de planification (GP). Ces adaptations s'organisent en quatre groupes formés lors de l'organisation du corpus de données selon leurs similitudes, soit 1- adaptations liées à la personne, 2- adaptations liées aux capacités de la personne, 3- adaptations liées à la transmission pédagogique et 4- adaptations liées à la modalité d'enseignement à distance. Pour éclairer cette section, je présente d'abord une synthèse de trois niveaux de questionnement analytique générés par ma première sous-question de recherche (Figure 4.1). Ce processus de dépliage a été réalisé pour chacune de mes sous-questions de recherche et sera présenté au fil du chapitre.

Figure 4.1 Canevas investigatif de la première sous-question de recherche



4.2.1 Adaptations planifiées à la suite de la Sprep

Avant de débiter la mise en œuvre de la SA, il y avait une séance préparatoire (Sprep) prévue au protocole afin d'apprendre à connaître Aida. L'objectif de la Sprep était de recueillir le plus d'informations possible sur la participante, son contexte et les défis liés à sa condition médicale. De plus, j'en apprenais aussi davantage sur Aida au fur et à mesure de la progression des séances de la SA ; certaines décisions prises en amont de celles-ci se révélaient parfois inadéquates et me poussaient à réévaluer les séances ultérieures à la lumière des nouvelles informations à considérer.

Afin de comprendre quels éléments de la réalité d'Aida influencent la planification de la SA, il me fallait décrire les particularités d'Aida et de son contexte (niveau 1), planifier et adapter la SA en tenant compte de ces éléments puis de ceux s'ajoutant en cascade à force de travailler avec Aida (niveau 2), puis regrouper analogiquement toutes les adaptations relevées (niveau 3). Suivant ce

processus, j'explicité plus bas les quatre dénominateurs communs ayant émergé au moment de regrouper ces différentes adaptations planifiées.

4.2.1.1 Adaptations liées à la personne

Les adaptations liées à la personne regroupent celles qui découlent de la personnalité d'Aida, de ses attitudes (positives et négatives) face à la danse, de son âge, de son niveau de scolarité et de ses désirs (Tableau 4.4). Ci-bas sont définis les aspects qui ont caractérisé les adaptations de la SA.

1. Multimodalité : Lors de la Sprep, Aida me donne une impression de neutralité tirant vers le désintérêt face à la danse et me mentionne par ailleurs son grand intérêt pour le dessin. Inclure le dessin comme autre modalité dans une activité me permet à la fois de m'assurer de sa motivation, tout en me permettant de tâter le terrain quant à son niveau d'intérêt pour le mouvement. La maman d'Aida mentionne aussi qu'Aida trouve souvent la musique trop forte ou dérangeante, me poussant donc à réévaluer la place de cet outil à même les séances et à transformer le travail du rythme grâce à l'apport de percussions corporelles comme autre modalité.
2. Choix de couleurs : Certains objets compris dans le matériel pédagogique sont spécifiquement choisis pour arborer les couleurs préférées d'Aida afin d'accrocher son regard et de témoigner de mon écoute lorsqu'elle a mentionné cette information.
3. Activités de niveau préscolaire : Le Programme de formation préscolaire (Gouvernement du Québec, 2021) est utilisé pour bâtir la SA. Considérant le jeune âge d'Aida et son absence de scolarité jusqu'à présent, il semble impératif de commencer avec les bases.
4. Solutions de rechange : Plusieurs plans B ou façons différentes d'aborder l'activité sont planifiés puisque, suivant la Sprep, je crains qu'Aida n'apprécie pas du tout les cours. Je veux donc être capable de changer l'énergie d'une activité rapidement dans l'éventualité où ce que l'on fait ne lui plaise pas. J'ai même pensé à différentes options pour le dessin; Aida a accès à des mandalas à colorier ou des feuilles blanches pour du dessin libre.

Afin de synthétiser les informations, la première colonne des Tableaux 4.4, 4.5, 4.6 et 4.7 ci-bas présente seulement les exemples qui me semblaient plus éloquentes, accompagnés de leur source⁴²

⁴² Sans systématiquement exemplifier chaque source mentionnée dans la deuxième colonne.

(deuxième colonne) pour justifier la mise en place des adaptations énumérées ci-haut (troisième colonne). La quatrième colonne reprend et résume les définitions présentées plus haut afin de faire le lien entre celles-ci et les autres informations figurant dans le tableau. Les extraits cités proviennent des données colligées à l'aide du journal de terrain et de la fiche patient.

Tableau 4.4 Adaptations liées à la personne

Exemple d'indice justifiant l'adaptation (extraits du journal de terrain et de la fiche patient)	D'où provient l'indice cité?	Adaptation	Définition
« Aida mentionne qu'elle aime le dessin, le jeu, ses couleurs préférées sont le doré, le rose et le turquoise[.][J]e lui pose toutes ces questions puisque je ne parviens pas à obtenir des réponses de plus de 2 mots. »	Sprep	Multimodalité	Moments dédiés au dessin dans les séances et ajout de matériel de dessin.
		Choix de couleurs	Éléments colorés dans le matériel.
Âge : 7 ans (sans scolarité)	Fiche patient	Programme préscolaire	Activités de niveau préscolaire.
« La rencontre se termine en me donnant l'impression qu'il va être très difficile de faire un programme qui plaît à Aida; je suis à me demander si elle aime la danse. »	Sprep	Solutions de rechange	Solutions de rechange indiquées à même la planification.

4.2.1.2 Adaptations liées aux capacités d'Aida

Ces adaptations sont relatives aux capacités physiques et cognitives anticipées chez Aida, qu'elles aient été énoncées par une personne connaissant Aida ou que je les aie perçues par moi-même.

- 1) Inclusion de la maman d'Aïda dans les séances: La première adaptation majeure est l'inclusion de la maman d'Aida en tant que participante (un besoin identifié sur la fiche patient par la physiothérapeute). Il me semble impossible de concevoir la SA sans la présence de Bianca comme accompagnatrice désignée. Considérée elle aussi comme élève du cours de danse, elle a toutefois un rôle précis : celui de danser *avec* Aida, de l'encourager à participer et à sortir de sa zone de confort. Cette présence supplémentaire donne aussi la possibilité à Aida de faire bouger un autre corps que le sien afin de la motiver lorsqu'elle est fatiguée ou lorsqu'elle se sent trop timide pour bouger en premier.
- 2) Séances raccourcies et ajout d'une pause : Initialement prévue en cinq séances de 45 minutes, la SA est raccourcie à quatre séances de 30 minutes, avec une pause de 5 minutes au milieu de chaque séance, car Bianca a verbalisé son inquiétude quant à l'épuisement potentiel d'Aida dû aux séances de danse.

- 3) Options en cas de manque d'énergie : Toutes les activités offrent la possibilité d'exécuter les actions en sollicitant un minimum d'énergie lorsque nécessaire, c'est-à-dire, dans une autre position que debout (exemple : assise ou couchée) ou en permettant à Aida d'effectuer les actions en guidant le corps de Bianca.
- 4) Collaboration avec la physiothérapeute : La dernière adaptation liée aux capacités d'Aida provient de la collaboration établie avec la physiothérapeute associée au projet. Le moment prévu avec elle me permet de juger du niveau d'énergie d'Aida et d'être informée des incidents de la journée pouvant affecter le déroulement des activités planifiées.

Tableau 4.5 Adaptations liées aux capacités d'Aida

Exemple d'indice justifiant l'adaptation (extraits du journal de terrain et de la fiche patient)	D'où provient l'indice cité?	Adaptation	Définition
Autre information pertinente : Aida aimerait que la maman soit présente aux séances.	Fiche patient	Inclusion de la maman (Bianca)	L'entièreté de la SA est modifiée pour permettre une interaction entre Bianca et Aida dans toutes les activités.
Conséquence observée : anxiété.			
« Je valide avec Bianca le déroulement de la période, j'offre un choix entre 30 minutes de danse ou 40 minutes entrecoupées d'une pause. Bianca me suggère 30 minutes entrecoupées d'une pause : « si Aida aime ça, nous pourrions augmenter ». Elle semble inquiète qu'Aida ne s'épuise en 30 minutes et l'idée de la pause au milieu semble la rassurer. Cela me rassure également puisqu'après la Sprep, je suis inquiète que les séances et leur contenu puissent ennuyer Aida ».	Sprep	Séances raccourcies	Les séances durent 30 minutes.
		Ajout d'une pause	Il y a une courte pause entre les deux activités requérant le plus d'énergie.
	Sprep	Options en cas de manque d'énergie	Plusieurs options d'une même activité sont offertes à Aida.
« [La physiothérapeute me suggère d'être] connecté[e] sur le réseau employé de l'hôpital Sainte-Justine via [son] compte TEAMS [...], procédure que nous avons testée ensemble à la fin de la séance et qui procure une connexion internet beaucoup plus stable ». (S1) « La physiothérapeute m'indique qu'Aida est en chimiothérapie au moment de la séance ». (S2) « La physiothérapeute m'indique qu'Aida a reçu un traitement de chimiothérapie pendant la journée ». (S3) « La physiothérapeute me mentionne qu'Aida se donne 8/10 pour le niveau d'énergie ». (S4)	S1-S2-S3-S4	Collaboration avec la physiothérapeute	Court entretien semi-dirigé avec la physiothérapeute au début de chaque séance.

4.2.1.3 Adaptations didactiques et pédagogiques

Les adaptations pédagogiques invoquent les adaptations planifiées entre l'enseignante et l'élève dans le but de favoriser le déroulement harmonieux des séances et les adaptations didactiques favorisent l'acquisition fructueuse des savoirs transmis dans le cadre de la SA.

1. Adaptation pour susciter l'intérêt d'Aïda: Toutes les activités liées au thème de la séance ont été créées pour ressembler à des jeux. Les explications sont courtes et l'accent est mis sur le plaisir avant tout.
2. Adaptation pour questionner l'affect à l'aide d'un symbole ludique : L'activité est placée en premier à chaque séance pour donner la possibilité aux participantes d'exprimer leur état sous toutes sortes de formes en commençant, mais également pour briser la glace et idéalement amorcer la séance avec un sourire (sur une bonne note). Le mouvement lié à ce symbole d'affect est répété à la fin de la séance afin de voir si danser a pu exercer une influence sur l'exécution du mouvement (amplitude, expression faciale, confiance, etc.).
3. Adaptation pour travailler le rythme sans l'utilisation de la musique (à partir de la S2) : L'activité s'inspire d'une activité d'enseignement de la musique et facilite le travail du rythme en intégrant la mélodie sans avoir recours à la musique.
4. Adaptation pour susciter les interactions entre les participantes : J'utilise le potentiel créatif de « faire bouger l'autre », c'est-à-dire, demander aux participantes d'interagir l'une et l'autre. Je deviens guide de l'activité uniquement.
5. Adaptation pour créer un attachement au cours : Les intérêts mentionnés par Aïda ne sont pas reliés à la danse, j'ai donc pris soin d'incorporer des objets pour le cours. C'était une façon de susciter l'intérêt d'Aïda pour chaque séance. Lorsque j'enseigne, j'ai tendance à créer une effervescence chez les élèves à l'aide de l'utilisation de musique qui leur plaît, mais dans ce cas-ci, la musique ne faisait pas partie des intérêts d'Aïda. J'ai donc fait le choix de miser sur des propositions d'objets pour créer un attachement au cours chez elle.
6. Ajustements en vue de la prochaine séance : Au fur et à mesure de l'avancement du projet, je peux me fier de plus en plus à mon expérience avec Aïda pour moduler les activités (exemple : pousser l'activité plus loin) ainsi que leur niveau de difficulté.
7. Adaptation didactique pour réinvestir les savoirs : Mise en place d'un fil conducteur (les thèmes associés aux séances) permettant de lier les différentes activités aux mêmes

connaissances pour favoriser la formation de lien, mais aussi planification de moments de réinvestissements de savoirs à travers des possibilités de créations qui viennent compléter les jeux (exemple : créer un motif rythmique simple soi-même après en avoir exécuté plusieurs avec moi).

8. Adaptation didactique pour solidifier les savoirs : J'ai prévu la répétition des activités pour créer une familiarité et augmenter la maîtrise du savoir.

Tableau 4.6 Adaptations didactiques et pédagogiques

Exemple d'indice justifiant l'adaptation (extraits du journal de terrain et de la fiche patient)	D'où provient l'information?	Adaptation	Définition
« Aida mentionne qu'elle aime le dessin, le jeu ».	Sprep	Pédagogique : Pour susciter l'intérêt Didactique : transposer le savoir de manière ludique	Les activités sont pensées sous forme de jeux.
« Lorsque je fais une blague, les coins de sa bouche d'Aida se lèvent en sourire (très légèrement). [L'humour semble dégèner Aida] » « Aida [refuse d'exécuter un mouvement de danse de son choix, même minime, lorsque demandé]. [Il sera important de briser la glace] ».		Pédagogique : Pour questionner l'affect à l'aide d'un symbole ludique	Aida choisi un mot la représentant selon la catégorie ludique que je lui propose, puis elle l'accompagne d'un mouvement.
« Les activités [à venir] seront [toutes légèrement] modifiées pour être complètement fonctionnelles sans la musique ».	S1	Pédagogique : Pour travailler le rythme sans l'utilisation de la musique	Inspiré des percussions corporelles; je produis 4 comptes incluant des variations de rythme, avec des sons (verbaux) et des percussions, et l'élève doit répéter les mêmes 4 comptes tout juste après.
« [La présence de sa maman] donne la possibilité à Aida de faire bouger un autre corps que le sien dans certaines configurations d'activités, ce qui viendra, je l'espère, la motiver lorsqu'elle est fatiguée ou lorsqu'elle est timide de commencer à bouger ».	Sprep	Pédagogique : Pour susciter les interactions entre les participantes	Je propose d'exécuter l'activité en dyade, à tour de rôle, en alternance, etc.
« Aida serre le petit sac de matériel reçu dans ses bras et je peux voir son sourire sous son masque tellement il est grand ». (S1) « Les objets [sont tous] liés aux savoirs [de chaque séance et ont été] utilisés [en fin de parcours] pour les modéliser. ». (S4)	Sprep, S1 (réaction d'Aida), S4	Pédagogique : Pour créer un attachement au cours	Chaque séance est introduite par un nouvel objet coloré servant à explorer le thème.
« À ce stade-ci [puisque je sais que l'exercice n'est pas nouveau pour Aida], elle devrait être capable de donner des suggestions [personnelles], et devrait également être en mesure de réagir aux indications sonores de l'enseignante [sans se fier à sa maman, j'augmenterai donc le niveau de difficulté prévu] ». (S4) « [P]uisque la fin du cours est normalement moins haute en énergie, j'essaye de miser sur l'exécution de consignes claires plutôt que de placer Aida en situation de création, car [j'ai remarqué précédemment que] l'inspiration peut être plus difficile à générer [pour Aida] lorsque son énergie est basse ». (S4)	Sprep, S1, S2, S3, S4	Pédagogique : Ajustements prévus en vue de la prochaine séance	Je me fie à mon expérience avec Aida pour influencer la planification des séances à venir.
« [Les] indications pour l'échauffement [sont en lien avec le thème du cours; l'énergie,] pour [que le concept du jour soit introduit à travers le mouvement] ». (S3) « Une intention liée à la leçon a été rajoutée pour que [le dessin effectué pendant la] pause [permette de travailler le concept (savoir) autrement] ». (S2)	S2, S3, S4	Didactique : Pour consolider les savoirs	Je ramène les savoirs appris à l'aide de tâches différentes et je lie toutes les activités au thème de la séance.
« La physiothérapeute mentionne qu'Aida a des problèmes d'équilibre/coordination et que la danse pourrait être un bon médium pour travailler cela ». « Bianca mentionne qu'Aida vit de l'anxiété ».	Sprep	Didactique : Pour solidifier les savoirs	Je répète l'ordre et la nature des activités à chaque séance pour qu'Aida soit de plus en plus à l'aise dans son exécution.

4.2.1.4 Adaptations liées à la modalité d'enseignement à distance

Les adaptations liées à la modalité d'enseignement à distance décrivent toutes les adaptations implantées pour faciliter cet enseignement en temps réel, c'est-à-dire, en mode synchrone. Le choix de cette adaptation sur le plan de l'enseignement est dû à l'isolement préventif prescrit pour Aida. Les adaptations consistent en :

1. Soutien technopédagogique de la physiothérapeute à distance : Décrit au chapitre 3, ce soutien est essentiel à la tenue des séances puisque la physiothérapeute assure plusieurs tâches connexes permettant à la séance d'avoir lieu.
2. Consignes adaptées dans la durée : Les explications en distanciel sont simples (peu de mots), synthétiques et surtout, morcelées en plusieurs petites étapes pour permettre d'entrer dans l'action rapidement et ainsi éviter de trop longs échanges oraux pouvant s'avérer fatigants.
3. Questions de vérification : Je valide souvent la compréhension des participantes en ponctuant mes explications de questions visant à les faire répéter l'information en distanciel.
4. Mobilisation d'indices corporels : J'utilise mon corps pour démontrer ce qu'il faut faire lorsqu'il y a des problèmes de son ou de connexion à distance.
5. Retrait de la musique : La S1 est venue confirmer la nécessité de repenser l'utilisation de la musique dans toutes les activités, car la gestion de cet élément à distance nuit au déroulement de la séance (au final, aucune musique n'a été utilisée pour le reste de la SA).
6. Durée des séances : Les séances sont réduites à 30 minutes puisqu'avec les enjeux de la modalité à distance, les séances sont souvent allongées au-delà de cette durée à cause de problèmes techniques.
7. Prise en compte de l'espace disponible : L'espace est souvent restreint puisqu'Aida est en isolement dans une chambre ou dans une pièce connexe. Aussi, les activités sont prévues pour être exécutables sur place, sur un lit, sur une chaise, etc.
8. Utilisation d'objets : Les objets deviennent un point de repère pour les séances virtuelles, qui elles, sont ponctuées d'imprévus. Grâce au matériel, la familiarité liée aux séances est

maintenue de par leur constance à chaque rencontre et ce, même lorsque l'espace ou le support technologique change.

9. Ouverture aux imprévus : Les activités laissent beaucoup de latitude, car elles sont simples et modulables, ce qui offre de la place pour des imprévus pendant la séance.

Tableau 4.7 Adaptations liées à la modalité d'enseignement à distance

Exemple d'indice justifiant l'adaptation (extraits du journal de terrain et de la fiche patient)	D'où provient l'information?	Adaptation	Définition
« La prochaine fois, nous serons connectés sur le réseau employé de l'hôpital Sainte-Justine via le compte TEAMS de la physiothérapeute, procédure que nous avons testée ensemble à la fin de la séance et qui procure une connexion internet beaucoup plus stable. »	S1	Soutien technopédagogique à distance	Support de la physiothérapeute dans diverses tâches connexes mentionnées au chapitre 3, telles que l'organisation de l'horaire, l'accès à l'internet et l'utilisation de TEAMS.
« Il y avait des coupures au niveau du son, le réseau internet public du CHU Sainte-Justine fonctionnait très mal et il aurait été impossible de donner le cours ainsi. [J'ai vu la nécessité d'utiliser des explications courtes et simples incluant beaucoup de gestes et de questions/réponses] » « Je demande à Aida et Bianca de faire le pouce en l'air pour m'indiquer que les informations sont comprises puisque je ne sais pas à quel point le son est coupé. »	S1	Consignes adaptées	Utilisation d'explications courtes et simples.
		Questions de vérification	Valider la compréhension à distance avec des questions récurrentes.
		Mobilisation d'indices corporels	Inclure beaucoup de gestes lors des explications.
« <i>Selon Bianca, si on entend la musique, on entend moins ma voix, c'est donc plus difficile pour Aida de comprendre quoi faire et cela la déconcentre</i> ⁴³ . L'apport de la musique est plutôt [dérangeant] dans le contexte d'enseignement à distance ». » « Il n'y aura pas de musique [à partir de maintenant, même pour l'échauffement]. À la place, l'enseignante anime [grâce à] des gestes simples [en rythme] avec des sons pour former [une mélodie simple, puisque la musicalité est tout de même liée à la danse] ». »	S2	Retrait de la musique	Les activités s'exécutent sans musique.
« [...] cette adaptation, qui a duré entre 5 et 10 minutes, n'a pas fonctionné et nous avons finalement fait la séance sur un téléphone cellulaire. Le local était réservé jusqu'à 11h, nous avons pu commencer la vraie séance à 10h30 (alors que le début était prévu à 10h) et la connexion était mitigée; Bianca me mentionne que le son coupe. »	S1	Durée des séances	Les séances sont courtes et permettent de ne pas dépasser les 45 minutes d'engagement lors de problèmes techniques.

⁴³ Note : les phrases en italique sont des ajouts rétroactifs au journal de terrain servant à clarifier les extraits de mon analyse pour le lecteur.

« L'espace était restreint puisqu'Aida devait être dans une chambre ou une pièce en isolement, mais les activités étaient prévues pour être faciles d'exécution sur place, sur un lit, sur une chaise, etc. Ce cours a lieu dans la chambre d'hôpital d'Aida exceptionnellement. »	S2	Adaptation à l'espace restreint/changeant	Les activités ne nécessitent pas de grands espaces.
« [Le cours se déroulait d]ans une autre salle que d'habitude puisque la réservation [de salle de danse faite par la physiothérapeute] n'avait pas fonctionné. Aida, en voyant le matériel, fait tout de suite le lien avec son cours de danse; le changement de lieu à la dernière minute ne semble pas l'affecter » (S4)	C'est après la Sprep que le matériel a été ajouté, l'information ici vient confirmer l'adaptation.	Utilisation d'objets	Les objets sont le point de ralliement pour les activités et les savoirs.
« L'infirmière [entre en milieu d'activité pour] prendre les signes vitaux d'Aida ». (S4)		Ouverture aux imprévus	Les activités sont facilement modulables.

Pour conclure, j'ai pris le soin de classer les adaptations listées à travers les quatre tableaux plus haut dans un tableau-synthèse, afin d'en offrir une vue d'ensemble (Tableau 4.8).

Tableau 4.8 Synthèses des adaptations planifiées en amont

Adaptations liées à la personne	Adaptations liées aux capacités d'Aida	Adaptations pédagogiques et didactiques	Adaptations liées à la modalité d'enseignement à distance
Multimodalité	Inclusion de la maman (Bianca)	Susciter l'intérêt	Soutien technopédagogique à distance
Choix de couleurs	Séances plus courtes	Questionner l'affect de la participante	Consignes adaptées
Programme préscolaire	Pause ajoutée	Travailler le rythme sans l'utilisation d'une musique	Questions de vérification
Solutions de rechange	Options en cas de manque d'énergie	Susciter les interactions chez les participantes	Mobilisation d'indices corporels
	Collaboration de la physiothérapeute	Créer un attachement au cours	Retrait de la musique
		Ajuster en vue de la prochaine séance	Durée des séances modifiée
		Réinvestir les savoirs	Adaptation à l'espace restreint/changeant
		Consolider les savoirs	Utilisation d'objets
			Ouverture aux imprévus

En terminant cette section, il me semble pertinent de commenter le travail d'adaptation qui a été effectué lors de la planification de la SA. La présentation des résultats est issue d'une analyse visant à documenter la planification d'une SA destinée à une patiente hospitalisée au département d'hématologie-oncologie du CHU Sainte-Justine et dont la condition médicale requiert une mise en isolement, pour en faire ressortir les similitudes sur le plan des adaptations. Ce faisant, les groupes d'adaptations jugées similaires peuvent être utilisés comme références ou guides dans l'éventualité d'une initiative s'en inspirant.

4.3 Mettre en œuvre une situation d'apprentissage

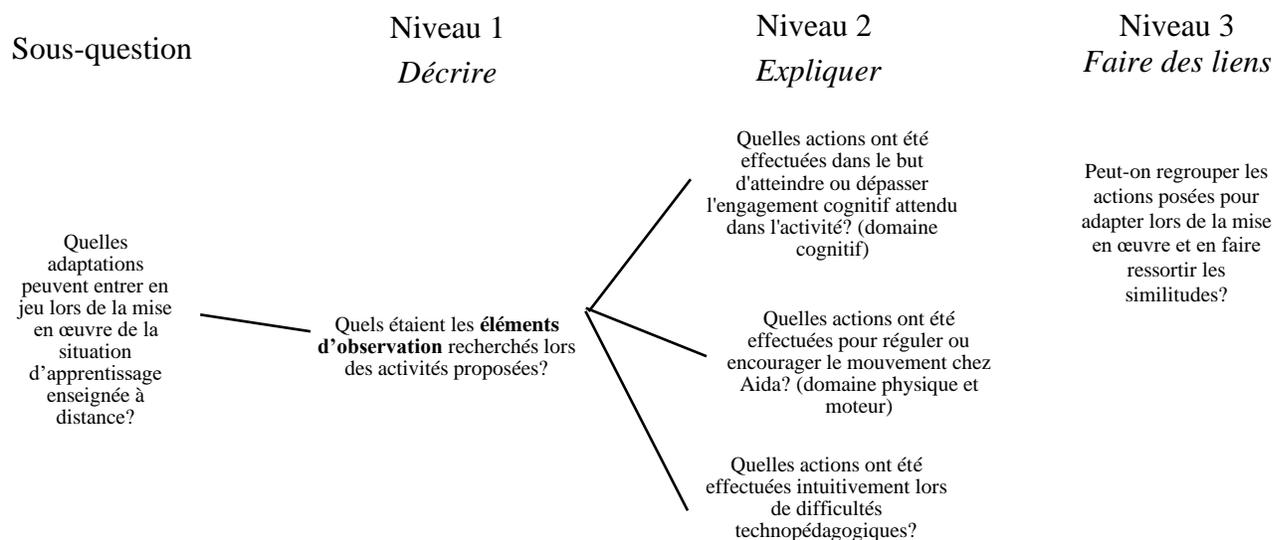
Pour la compétence 4) Mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage, je décris d'abord les adaptations effectuées en temps réel et consignées sous forme de données dans la grille de mise en œuvre (GMO). Celles-ci sont par la suite regroupées selon des dénominateurs communs qui donnent lieu, cette fois, à cinq groupes d'adaptation qui répondent soit 1- à une intuition, 2- à un problème ou une situation, 3- à un besoin pédagogique, 4- à une incompréhension ou 5- à un manque. Ensuite, je détaille les indices verbaux et corporels d'Aida ayant engendré toutes les actions effectuées par l'enseignante dans le but d'adapter; je passe d'abord en revue les indices verbaux et corporels indiquant la nécessité d'adapter, puis ceux témoignant d'une adaptation qui semble avoir été positive (adaptation efficace).

4.3.1 Actions pour adapter lors de la mise en oeuvre

Si l'on se réfère à la Figure 4.2 (décrire → expliquer → faire des liens), l'explicitation des adaptations effectuées lors de la mise en œuvre de la SA repose sur le défrichage des actions et des ajustements colligés a posteriori de la séance dans la grille de mise en œuvre (GMO). Il ne s'agit plus de planifier, mais bien de réagir à un ou plusieurs indices perçus pour tenter de rectifier la planification en réponse à un imprévu.

Pour cette section, je répète le même processus de synthèse des trois niveaux de questionnement analytique généré cette fois par ma deuxième sous-question de recherche afin d'atteindre mon second objectif, à savoir documenter les adaptations effectuées lors de la mise en œuvre de la SA.

Figure 4.2 Canevas investigatif, seconde sous-question de recherche



Dans les tableaux plus bas, je présente une synthèse des actions effectuées⁴⁴ (ou que j'aurais souhaité avoir effectué) pour adapter la SA lors de sa mise en œuvre et elles sont regroupées selon leurs similitudes pour répondre aux questions de mon canevas investigatif. Chaque action ayant pour but de rectifier la situation et d'ajuster le déroulement de la séance se voit décrite et expliquée en contexte, puis adjointe à son incident autodéclaré efficace ou inefficace. En ce sens, les adaptations seront présentées d'abord, puis les actions s'inscrivant dans cette même intention d'adaptation seront expliquées et ensuite justifiées dans les tableaux synthèses présentés dans cette section.

Il est primordial de signaler que les actions effectuées lors de la mise en œuvre n'ont pas toujours été couronnées de succès et qu'elles donnent parfois lieu à des incidents autodéclarés inefficaces. Or, elles ne perdent pas pour autant leur valeur, car c'est le travail de répertoire et d'organisation de ces actions qui a permis de faire émerger des groupes d'adaptations plus faciles à départager.

⁴⁴ Ici, il peut être pertinent de se référer au Tableau 4.1 *Synthèse des activités pour chaque séance*, présenté précédemment, afin d'aiguiller la lecture des tableaux ci-bas.

4.3.1.1 Adapter en réponse à une intuition de l'enseignante

Les adaptations en réponse à une intuition de l'enseignante se sont manifestées sous la forme d'actions pour modifier, remanier, changer le déroulement ou afin de se laisser influencer par une perception, saisir une occasion ou à la suite d'une impression en cours de mise en œuvre (Tableau 4.9). Pour ce groupe d'actions, il y a une particularité : celle d'inclure des incidents autodéclarés pouvant être perçus comme efficaces, y compris lorsque l'explication fournie concerne une action anticipée plutôt qu'accomplie par l'enseignante (colonne 3). Pour lire le Tableau 4.9 ci-bas, il faut donc prendre en considération que j'ai parfois regretté de ne pas avoir suivie mon intuition. Par exemple, je me rendais compte rétroactivement qu'il aurait été pertinent de faire durer l'activité ou de la complexifier puisque tous les éléments d'observations étaient recensés, ou à l'inverse, je réalisais que malgré la présence de tous les éléments d'observation me suggérant de pousser l'activité, il aurait été plus judicieux de m'arrêter au bon moment plutôt que de poursuivre et de terminer en ayant saturé les participantes.

Le Tableau 4.9 qui suit est divisé en trois colonnes. La première recense l'emplacement de l'incident autodéclaré durant la séance avec un code temporel, « timecode », puis son efficacité perçue. La deuxième colonne comprend des actions effectuées ou souhaitées lors de la mise en œuvre de la séance et ces actions ont pour but d'ajuster la planification en réponse aux indices observés en temps réel. La troisième contient les explications associées aux actions. Dans le Tableau 4.9, les actions que j'ai effectuées ou que je recommande pour une prochaine fois sont :

- Faire durer une activité plus longtemps ou la terminer plus rapidement que prévu;
- Réduire le niveau de difficulté ou proposer un défi supplémentaire;
- Moduler la tâche spontanément à la suite d'une idée;
- Abandonner une tâche ou une intention pédagogique lorsque nécessaire.

Dans les Tableaux 4.9, 4.10, 4.11, 4.12 et 4.13, tous les *timecodes* utilisés pour citer les sources sont issus des séances enregistrées via la plateforme TEAMS. Nous pouvons les lire comme suit : [numéro de la séance (ex : S1) – début de l'action répertoriée (exemple : 10 :12)]

Tableau 4.9 Adaptations en réponse à une intuition

Incident autodéclaré et efficacité perçue	Actions effectuées ou souhaitées	Explications
Jeu de la marionnette [S3 – 17 :38] Efficace	Prendre plus de temps	Pour une prochaine fois : Faire durer l'interaction plus longtemps lorsqu'Aida répond bien aux attentes; j'aurais pu la pousser plus loin puisque j'en avais l'occasion.
	Demander à Aida si elle souhaite refaire le jeu une dernière fois	Aida semblait en baisse d'énergie, raison pour laquelle j'ai validé avec elle si elle souhaitait interrompre l'activité.
Jeu des positions [S4 – 10 :09] Efficace	Réduire le nombre de positions à retenir de 6 à 5	L'activité se déroulait bien et Aida avait même donné 2 idées de suite pour les positions, je craignais que de lui demander d'en inventer une supplémentaire soit anxiogène et freine l'activité, mais j'ai mal lu la situation puisqu'elle aurait amplement été capable : lors de l'exécution de l'activité, elle réagissait très vite et correctement aux indications, m'indiquant que j'aurais pu augmenter le niveau de difficulté.
	Proposer un défi supplémentaire	Aida semblait avoir la capacité de répondre positivement à l'augmentation du niveau de difficulté, je leur ai donc donné le défi de répondre aux indications avec les yeux fermés.
Jeu des couleurs [S1- 18 :16] Inefficace	Offrir la possibilité à Aida de garder un objet pour bouger	Motiver le mouvement à l'aide du matériel; dans ce cas-ci, l'activité suivante n'avait pas de matériel prévu et l'ajout d'un objet a eu l'effet contraire. Aida semblait encombrée par l'objet.
Dessin de formes [S2 – 19 :23] Inefficace	Laisser la pause être une pause et non un ajout pédagogique au déroulement de la séance	J'avais le désir d'ajouter une intention pédagogique liant la pause au reste du cours et Aida semblait déçue de ne pas pouvoir dessiner librement; il aurait été plus judicieux d'être à l'écoute de ce qu'elle désirait.
Poursuite du dessin de formes [S2 – 33 :06] Efficace	Terminer l'activité plus rapidement que prévu	Aida était loin de la caméra et il m'était difficile d'interagir avec elle; Aida démontrait clairement qu'elle avait terminé la séance.
Toilettes et collation [S3 – 13 :29] Inefficace	Décider de reprendre l'activité (sans pause) dès le retour des toilettes et augmenter la détente à la fin du cours pour compenser	Aida semblait avoir un regain d'énergie et une pause aurait pu faire échouer la 2 ^e activité.
Dessin dans le dos de sa partenaire qui elle reproduit le tracé et son intensité sur sa feuille [S3 – 24 :05] Efficace	Se laisser influencer par le moment présent et les idées qui peuvent émerger du contexte	Bianca suggérait de dessiner dans le dos d'Aida sur une feuille de papier à la place d'utiliser simplement son doigt et cela me semblait être une meilleure idée que celle que j'avais eue au départ.
Dessin de son cours de danse à l'hôpital [S4 – 15 :37] Efficace	Accorder plus de temps à une activité	Aida appréciait l'activité, le moment était précieux et je souhaitais le faire durer.
Synthèse [S4 – 28 :18] Efficace	Oser essayer plusieurs options pour la même activité	L'activité que j'avais préparée a été très courte puisque je n'avais pas de musique pour faire durer l'exploration. Pour une prochaine fois : faire une ou deux autres tentatives pour moduler l'activité et ainsi la faire durer plus longtemps.

4.3.1.2 Adapter en réponse à une difficulté immédiate

Les adaptations en réponse à une difficulté immédiate survenaient lorsqu'un besoin de réagir ou de régler un problème se faisait sentir. Les actions étaient donc posées en réaction à un problème soudain et prenaient la forme de remédiation, mais aussi parfois de réassurance ou d'encouragement. En d'autres mots, les actions du Tableau 4.10 ont été réalisées suivant un blocage qui nécessitait une intervention immédiate, sans quoi l'activité ou la séance n'aurait pas pu être

poursuivie. La deuxième colonne du tableau synthétise les actions que j'ai effectuées ou que je privilégierais pour une prochaine fois, soit :

- Rassurer la participante lorsqu'elle bloque pour l'encourager à faire un essai;
- Guider le positionnement des participantes selon l'activité;
- Offrir des solutions pour pallier le manque d'énergie.

Tableau 4.10 Adaptations en réponse à une difficulté immédiate

Incident autodéclaré et efficacité perçue	Actions effectuées ou souhaitées	Explications
Activation des parties du corps avec des sons-rythmes simples (sans musique) et création de son propre rythme [S4 – 04 :25] Efficace	Rassurer Aida sur ses capacités	Je savais qu'Aida avait la capacité de créer une séquence rythmique puisqu'elle démontrait beaucoup d'assurance dans sa maîtrise du savoir; Bianca et moi l'avons donc rassurée à plusieurs reprises, mais sans lui donner d'options ou d'exemples.
Découverte des parties du corps avec la musique [S1 – 04 :04] [S3 – 04 :09] Inefficace	Clarifier le positionnement –l'orientation des corps– lors de l'activité	Aida et Bianca étaient d'abord face à face, puis quand je dis qu'on va tout refaire, mais plus vite, Bianca décide de placer Aida face à la caméra pour mieux voir.
Dessin de formes [S2 – 19 :23] Inefficace		J'ai tenté de communiquer avec Aida lors de sa pause dessin, mais Aida était assis loin de la caméra et il m'était donc difficile de communiquer.
Jeu de la forêt [S2 – 25 :15] Inefficace	Proposer à Aida de s'asseoir sur une chaise pour la dernière portion de l'activité	Les besoins énergétiques perçus chez Aida nécessitaient une modification de l'exécution.
	Décider de conclure l'activité prématurément	La baisse d'énergie d'Aida devient palpable.

4.3.1.3 Adapter en réponse à un besoin cognitif

Les actions en réponse à un besoin cognitif, colligées dans le Tableau 4.11, ont été posées afin de mieux structurer la matière pour les participantes et d'organiser les savoirs afin de favoriser la formation de liens entre les apprentissages transmis et les activités proposées. Ces actions avaient l'ambition de bonifier le déroulement de l'activité ou de solliciter les éléments d'observation manquants.

Les adaptations en réponse à un besoin cognitif découlaient donc d'une réflexion sur la matière à transmettre et d'un désir de faire interagir les savoirs entre eux. La deuxième colonne du tableau synthétise de nouveau les actions que j'ai effectuées ou que je favoriserais pour une prochaine fois, soit :

- Donner deux rôles différents aux participantes et les faire échanger pour varier la tâche demandée ou faire danser les deux participantes l'une après l'autre afin de procéder à de l'observation;
- Considérer les deux participantes comme des élèves qui interagissent et non comme une mère qui fait danser sa fille;
- Offrir des choix de réponse ou des exemples pour encourager la créativité ou refaire un exercice pour obtenir une réponse différente;
- Faire preuve de logique dans le déroulement des activités et de la séance.

Tableau 4.11 Adaptations en réponse à un besoin cognitif

Incident autodéclaré et efficacité perçue	Actions effectuées ou souhaitées	Explications
Jeu de la plante [S1 – 07 :09] Efficace	Faire échanger les rôles pour permettre à Aida de faire danser Bianca	Motivait parfois Aida à participer avec l'opportunité de faire bouger Bianca et d'être « en contrôle ».
Jeu des couleurs [S1 – 18 :16] Inefficace	Demander à Bianca de danser <i>avec</i> Aida et non de la faire danser : impliquer Bianca dans le processus	Bianca semblait préoccupée par la performance d'Aida, il fallait mettre au clair son rôle puisque dans cette activité, elle allait jusqu'à prendre les bras d'Aida pour la faire bouger selon les consignes à la place de participer elle aussi.
Symbole d'affect : un objet [S2 – 04 :39] Efficace	Donner quelques choix de réponse/exemples	Aida n'arrivait pas à créer, je lui ai offert plusieurs options pour y parvenir (boîtes, toutou, jeu, cerf-volant, couvert) et Aida a choisi « toutou » immédiatement.
Activation des parties du corps avec des sons rythmes simples (sans musique) et utilisations des rythmes avec orientation/déplacement dans l'espace [S2 – 06 :27] Efficace	Garder un fil conducteur pour les activités en intégrant le concept de la séance à l'échauffement	Permettait de conserver l'intention pédagogique à travers les différentes activités ludiques, dont l'échauffement. Offrait à Aida plusieurs contextes pour intégrer le même savoir.
Jeu de l'élastique [S2 – 10 :12] Efficace	Procéder en alternance avec Bianca et Aida	Cela fonctionnait lorsque Aida avait confiance en ce qui devait être fait et souhaitait « montrer » à Bianca, mais pas lorsqu'il y avait une incertitude dans d'autres activités.
Jeu de la marionnette [S3 – 17 :38] Efficace	Séparer les activités en plusieurs étapes	Me permettait, selon le cas, d'arrêter l'activité, de l'amener dans une autre direction ou de la pousser plus loin.
Symbole d'affect : Le ciel [S1 – 02 :42] Efficace	Installer les activités à des moments spécifiques, exemple : au début du cours	Aida a plus d'énergie lorsque le cours commence, l'activité semble lui plaire.
Répétition du mouvement du symbole d'affect [S1 – 24 :07] Efficace	Demander à Aida de refaire quelque chose une seconde fois	La répétition, même si elle n'amène rien de nouveau, permet d'augmenter le nombre d'essais d'Aida et pousse à trouver de nouvelles idées ou à raffiner son idée de base.

4.3.1.4 Adapter en réponse à une incompréhension

Les actions répertoriées dans le Tableau 4.12 avaient pour but de faciliter la compréhension des consignes. Il s'agissait de les clarifier, les répéter, les simplifier ou carrément de les reformuler. Les adaptations en réponse à une incompréhension, bien que semblables à celles décrites en réponse à un besoin cognitif, diffèrent de celles-ci puisqu'elles s'attardent précisément aux

instructions énoncées et non à la matière transmise (ou à la compréhension d'un savoir). Dans la deuxième colonne, les actions que j'ai effectuées ou que je privilégierais pour une prochaine fois sont :

- Reformuler ou réduire les explications liées à la tâche proposée ou revoir la construction de l'activité;
- Offrir de nouveaux exemples;
- Jumeler la parole aux gestes lors de l'explication, que ce soit pour les clarifier ou pour réduire la longueur des explications.

Tableau 4.12 Adaptations en réponse à une incompréhension

Incident autodéclaré et efficacité perçue	Actions effectuées ou souhaitées	Explications
Symbole d'affect : le ciel [S1 – 01 :23] Efficace	Réexpliquer l'activité d'une manière différente	La connexion était mauvaise. Bianca comprenait le sens de mes paroles malgré tout et a donc répété ma question et mes exemples. L'activité semblait prendre plus de temps que prévu et cet ajout semblait nécessaire pour la complétion de l'activité dans le temps imparti; dans certains cas, les exemples n'obtiennent pas une réponse originale d'Aida, mais cette fois-ci, oui.
Jeu du papier [S3 – 10 :10] Efficace		Aida semblait avoir besoin d'un coup de main pour se motiver à exécuter l'activité, Bianca prend donc les devants en réduisant le temps d'explication et en mettant Aida dans l'action. L'explication fait partie de l'activité en soi pour accélérer la mise en mouvement (chaque exemple est suivi d'une exécution par Aida).
[S3 – 08 :29]	Répéter des exemples une nouvelle fois	Aida semblait avoir une idée, mais manquer de confiance pour la partager, j'ai donc répété ce qui pouvait être fait.
Jeu de la forêt [S2 – 25 :15] Inefficace	Réduire le nombre d'explications	Trop d'explications semblaient l'ennuyer et cela a altéré le démarrage en mouvement de l'activité.
Symbole d'affect : Quelque chose qui se mange [S4 – 04 :33] Inefficace	Revoir la thématique de l'activité ou l'explication liée à son exécution	La thématique semble avoir induit du mime, il aurait peut-être fallu exécuter un exemple pour Aida en premier lieu ou simplement changer le sujet qui peut être trop connoté.
Jeu de la plante [S1 – 07 :09] Efficace	Simplifier les explications et les démontrer à l'aide de gestes, valider la compréhension des consignes en posant des questions	Nous étions connectées sur le réseau invité du CHU Sainte-Justine et la connexion était très mauvaise; mon son était entrecoupé et je n'étais pas certaine d'être parfaitement comprise. L'image est revenue après avoir éteint et allumé la caméra.

4.3.1.5 Adapter en réponse à un élément manquant

Finalement, les actions inscrites dans le Tableau 4.13 visaient à compenser ou prévenir l'absence d'un élément. Un exemple éloquent est l'impossibilité de recourir à de la musique, autrement bénéfique à l'apprentissage du rythme et de la pulsation. Ces actions étaient majoritairement posées pour offrir plus de possibilités malgré la modalité d'enseignement à distance; il s'agissait d'actions qui servaient à harmoniser le déroulement des séances virtuelles.

Les adaptations en réponse à un élément manquant servaient, au final, à susciter l'intérêt et la curiosité de la participante lorsque l'activité se voulait plus technique ou à pallier le manque d'intérêt lorsque les options permises par la modalité d'enseignement à distance comportaient des lacunes. À l'intérieur de la deuxième colonne du tableau 4.13, les actions effectuées ou recommandées pour une prochaine fois sont :

- Utiliser du matériel pour chaque séance;
- Remplacer la musique par des percussions corporelles, des indications sonores et des sons variés.

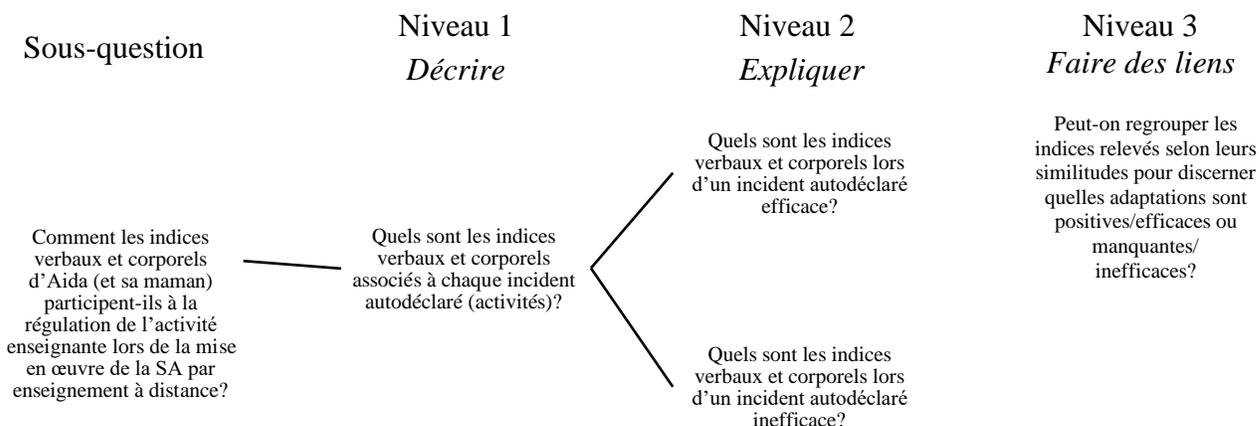
Tableau 4.13 Adaptations en réponse à un élément manquant

Incident autodéclaré et efficacité perçue	Actions effectuées ou souhaitées	Explications
Synthèse [S4 – 26 :15] Efficace	Utiliser du matériel pour générer du mouvement	J'ai ajouté une synthèse des savoirs vus précédemment à l'aide des objets utilisés à travers les séances à la suite d'une discussion avec ma direction de recherche en préparation au cours. Finalement, l'adaptation s'est avérée plus intéressante que l'activité prévue à la base.
Jeu de la plante [S1 – 07 :09] Efficace	Effectuer l'activité sans musique	J'ai essayé de faire fonctionner la musique à 2 reprises, aux S1 et S2, à l'aide de différentes méthodes (partage d'écran et via le son de l'ordinateur), mais c'est presque inaudible selon Bianca, alors j'abandonne immédiatement la tentative puisque le temps était restreint. Aida n'appréciait pas la musique tant que ça selon les informations de la <i>Sprep</i> , j'ai donc décidé de penser à des activités sans musique après cela.
Jeu des couleurs [S1 – 18 :16] Inefficace	Procéder à l'aide d'indications sonores pour la consigne à effectuer	Aida et Bianca réagissaient faiblement aux indications visuelles et je n'avais pas accès à la musique pour les inspirer; j'ai donc ajouté des indications sonores complémentaires pour les faire danser. Finalement, même si cela les a fait bouger à la vitesse désirée, cela n'a pas induit du mouvement dansé, mais les faisait plutôt se secouer à vitesses variées.
Activation des parties du corps avec des sons rythmes simples (sans musique) et utilisations des rythmes avec orientation/déplacement dans l'espace [S2 – 06 :27] Efficace	Utiliser les sons et les rythmes pour pallier le manque de musique	Je souhaitais bénéficier de l'apport d'une mélodie sans nécessairement avoir recours à de la musique dans l'échauffement.

4.3.2 Adapter en réponse aux indices verbaux et corporels

La dernière section du chapitre traite des données ayant été produites pour répondre à ma troisième sous-question de recherche. Suivant le processus exposé plus haut, j'ai à nouveau réalisé une synthèse des trois niveaux de questionnement analytique (Figure 4.3) pour atteindre mon dernier objectif, à savoir contextualiser et justifier les modifications effectuées lors de la mise en œuvre de la SA.

Figure 4.3 Canevas investigatif, troisième sous-question de recherche



À titre de rappel, dans la grille de mise en œuvre (GMO) présentée au chapitre 3, je me fais à quatre éléments d'observation tirés des domaines de formation au préscolaire pour juger de l'efficacité ou de l'inefficacité de l'incident autodéclaré.

Un incident autodéclaré dit « efficace » impliquait la démonstration, par Aïda, de tous les éléments d'observations suivants : elle apprenait des savoirs liés à la danse, elle semblait prendre plaisir à faire l'activité, l'activité semblait répondre à ses besoins cognitifs et physiques et Aïda utilisait son corps en mouvement (danse). Lorsque l'incident autodéclaré était jugé « inefficace », c'est parce qu'il manquait un ou plusieurs élément(s) d'observation et ce, même si (par exemple) Aïda avait énormément de plaisir.

Finalement, l'efficacité de l'incident autodéclaré tient pour acquis que les adaptations qui sont entrées en jeu ont été *efficaces*. L'inefficacité de l'incident autodéclaré implique la nécessité d'actions supplémentaires pour adapter, puisqu'un ou plusieurs des quatre éléments d'observations est manquant. Ces éléments d'observations sont aguillés par les indices verbaux et corporels perçus chez les participantes.

Les indices verbaux étaient des manifestations verbales chez Aïda et Bianca. Il s'agit d'indices que je pouvais déceler grâce à la voix. Je parle ici d'intonations, de verbalisation consciente,

d'exclamation, etc. J'ai considéré Bianca dans ma compilation d'indices verbaux puisque parfois, elle entendait ou percevait des éléments qui m'échappaient et me les verbalisait. Exemple : « Aida me dit qu'elle a assez joué » (S3 – 17 :38).

Les indices corporels étaient des manifestations corporelles chez Aida uniquement. Il était question ici d'amplitude, d'engagement moteur, de repositionnement, etc. Tout ce que je pouvais déceler grâce au corps engagé et en mouvement. Exemple : « Il y a une nuance dans la rapidité d'exécution des traits d'Aida sur la feuille; certains sont très doux et lents, d'autres très rapides et forts » (S3 – 24 :05).

Les autres indices perçus sont également des indices qui mobilisent le corps, mais qui diffèrent tout de même des indices verbaux et corporels. Ces indices n'étaient pas dans la voix, ni dans le corps en action, mais plutôt dans l'attitude d'Aida et de Bianca. Ici, je considère également Bianca puisque parfois, ces indices se situaient dans l'interaction entre elle et sa fille; regard confus de l'une vers l'autre, validation par le regard, regard traduisant la concentration, correction de Bianca par Aida, sourire, etc. Tout ce que je ne pouvais pas déceler en me fiant au mouvement ou à l'engagement dans le corps, par exemple : « Lorsqu'Aida réalise que Bianca commet une erreur, Aida regarde Bianca avec insistance jusqu'à la correction de l'erreur » (S4 – 10 :09).

Au final, tous les groupes d'adaptations décrits précédemment répondent à un besoin perçu ou révélé grâce aux indices verbaux et corporels des participantes. Plus bas, je précise la différence entre les adaptations, planifiées ou spontanées, qui ont porté fruit ainsi que les situations nécessitant une action supplémentaire pour parvenir à l'adaptation « efficace » de la mise en œuvre de la SA.

4.3.2.1 Adaptation efficace ou positive

Lorsque je vivais un moment marquant à connotation positive lors de l'activité, je le consignais rétroactivement dans la GMO sous forme d'incident autodéclaré. Je décrivais ensuite, dans la situation relevée, ce qui était révélateur sur ce moment; je détaillais la suite des événements à l'aide d'indices verbaux et corporels perçus chez Aida (par exemple : des commentaires, expressions faciales, tout ce qui peut être illustré à l'aide de mots, ainsi que les indices d'engagement observés). Je notais ensuite les éléments d'observations qui avaient été perçus, je m'interrogeais à savoir si

l'efficacité de l'activité semblait être le résultat d'une adaptation efficace. Avais-je posé une action ayant contribué à l'essor de mon activité? Mes adaptations planifiées étaient-elles suffisantes pour assurer le succès de mon activité?

4.3.2.2 Adaptation lacunaire ou inefficace

Lorsque je vivais un moment marquant à connotation négative lors de l'activité, l'incident autodéclaré référait plutôt à problème que je décrivais. Je détaillais la situation à laquelle j'avais fait face, ainsi que le ou les éléments d'observation manquant(s) pour qualifier l'inefficacité. J'appuyais ensuite l'événement d'indices verbaux et corporels perçus chez Aida, comme évoqué plus haut, puis je réfléchissais ensuite aux adaptations qui auraient été nécessaires pour aller chercher les élément(s) d'observation manquant(s) : avais-je posé des actions pour tenter de corriger la situation?

En bref, la SA a été conçue sur mesure pour Aida et sa maman et lors de sa mise en œuvre, certaines actions ont été posées afin d'ajuster la planification en réponse à des indices verbaux et corporels qui indiquaient une nécessité d'implémenter une adaptation supplémentaire. Rétroactivement, il m'est également possible, avec l'analyse des résultats, de comprendre quelles adaptations ont contribué à l'adéquation de la SA pour Aida et Bianca.

4.4 Conclusion

Pour conclure ce chapitre et préparer le chapitre de discussion qui suit, je rappelle quelles étaient mes intuitions liées aux objectifs de recherche, soit :

- la prise en compte de certains facteurs relatifs à la condition médicale de l'enfant dans la planification de la SA peut favoriser l'efficacité des activités proposée à distance;
- l'adaptation lors de la mise en œuvre peut augmenter l'efficacité des activités proposées à distance;
- la contextualisation et la justification des modifications effectuées lors de la mise en œuvre de la SA à distance peuvent permettre de proposer des pistes d'adaptation;

En documentant la planification d'une SA destinée à une patiente hospitalisée au département d'hématologie-oncologie du CHU Sainte-Justine et dont la condition médicale exigeait une mise

en isolement, j'ai pu décrire les facteurs liés à sa condition médicale et aux recommandations de l'équipe soignante qui sont venus influencer les choix quant à la planification de la SA, mais aussi les facteurs liés à sa personnalité, ses intérêts, ses capacités physiques et cognitives ainsi qu'à la modalité d'enseignement à distance choisie. Les données colligées ont fait émerger quatre regroupements d'adaptations permettant de planifier une SA sur mesure (Tableau 4.14).

Tableau 4.14 Adaptations planifiées

Adaptations liées à la personne	Adaptations liées aux capacités de la personne	Adaptations pédagogiques et didactiques	Adaptations liées à la modalité d'enseignement à distance
---------------------------------	--	---	---

Ensuite, en documentant les ajustements effectués lors de la mise en œuvre de la SA, j'ai pu mettre en exergue sous forme d'incidents autodéclarés des moments marquants positifs ou porteurs de défis, puis décrire et justifier les modifications effectuées lors de ces incidents autodéclarés. C'est en contextualisant et en justifiant ces actions à l'aide des indices verbaux et corporels perçus m'indiquant soit la nécessité d'adapter ou la réussite de l'adaptation que j'ai pu mettre en lumière cinq regroupements d'adaptations qui répondent à un besoin qui n'avait pas été pressenti ou planifié. (Tableau 4.15)

Tableau 4.15 Adaptations en réponse aux indices verbaux et moteurs

Adaptations en réponse à une intuition	Adaptations en réponse à une difficulté immédiate	Adaptations en réponse à un besoin cognitif	Adaptations en réponse à une incompréhension	Adaptations en réponse à un élément manquant
--	---	---	--	--

Dans le chapitre 5 intitulé *Discussion*, les résultats qui m'apparaissent les plus porteurs sont discutés en fonction de leur propension à faire danser une élève du primaire en situation d'isolement à l'hôpital et viennent ainsi asseoir la contribution de la présente recherche.

CHAPITRE 5 DISCUSSION

L'étude visait à documenter, à analyser et à comprendre la planification et la mise en oeuvre d'une situation d'apprentissage en danse adaptée à une enfant en isolement dû à sa condition médicale et ce, en recueillant le plus d'informations possible sur la particularité de sa réalité en amont. Lors de la mise en oeuvre de cette situation d'apprentissage, mon intention était de m'appuyer sur la planification le plus fidèlement possible, tout en me donnant la latitude d'adapter des éléments de cette planification lorsque je le jugeais nécessaire. À la lumière de moments notables et marquants nommés *incidents autodéclarés*, j'ai mis en exergue dans le chapitre précédent les éléments d'informations qui ont justifié mes adaptations avant de mettre en oeuvre les séances et j'ai relevé les indices verbaux et corporels qui ont justifié les adaptations effectuées lors de leur mise en oeuvre. Dans ce chapitre de discussion des résultats, j'entre plus en détail dans les défis majeurs que posait cette régulation et les stratégies employées pour la réaliser. De plus, j'énonce quatre clés m'ayant permis de concevoir et de mettre en oeuvre une situation d'apprentissage (SA) sur mesure pour Aida et surtout, qui puisse la motiver.

5.1 Faire danser une élève du primaire en situation d'isolement à l'hôpital ; à la recherche de clés

Je propose une discussion visant à étayer les éléments qui, selon moi, ont été essentiels pour parvenir à faire apprendre Aida par la danse et à l'hôpital. Plus qu'une marche à suivre pour garantir l'adaptation efficace de la situation d'apprentissage proposée en contexte atypique, il s'agit plutôt ici de modifications majeures que j'ai effectuées pour parvenir à aborder une enfant d'âge primaire n'ayant jamais fait de danse et n'étant jamais allée à l'école auparavant. En effet, lors de ma première rencontre avec Aida, j'ai été confrontée à des défis de motivation en lui proposant, alors que je la connaissais peu, un cours de danse individuel et à distance lors de ses rendez-vous à l'hôpital. Les contraintes induites par ces circonstances particulières ont inhibé plusieurs éléments clés que j'utilise d'ordinaire en tant qu'enseignante spécialiste en danse au primaire pour des groupes d'élèves, afin de favoriser l'établissement d'une relation positive entre la danse et l'enfant en contexte typique. Je me suis donc mise à la recherche de portes d'entrées, ou plutôt de clés, me permettant d'intéresser Aida à la danse et de la motiver à participer aux séances.

5.1.1 Clé no. 1 : Aller à la rencontre de l'élève et son contexte

Comme mentionné précédemment, lors de ma première rencontre avec Aida, j'ai été surprise par son désintérêt palpable envers l'idée de danser avec moi et à distance. Pourtant, sa réaction n'était pas liée à un manque de pertinence concernant le choix de la discipline *danse*, celle-ci ayant été recommandée par la physiothérapeute. J'ai par la suite appris, en discutant avec la maman lors de la *dernière* séance, que la danse avait également été pressentie comme un apport positif par la famille, afin de placer Aida dans le rôle d'« élève-sujet » (Terrat, 2017, p. 142) en danse et ainsi lui permettre de contribuer au partage expérientiel qui s'opère à la maison lorsque sa sœur jumelle lui raconte ce qu'elle fait en cours de danse à l'école.

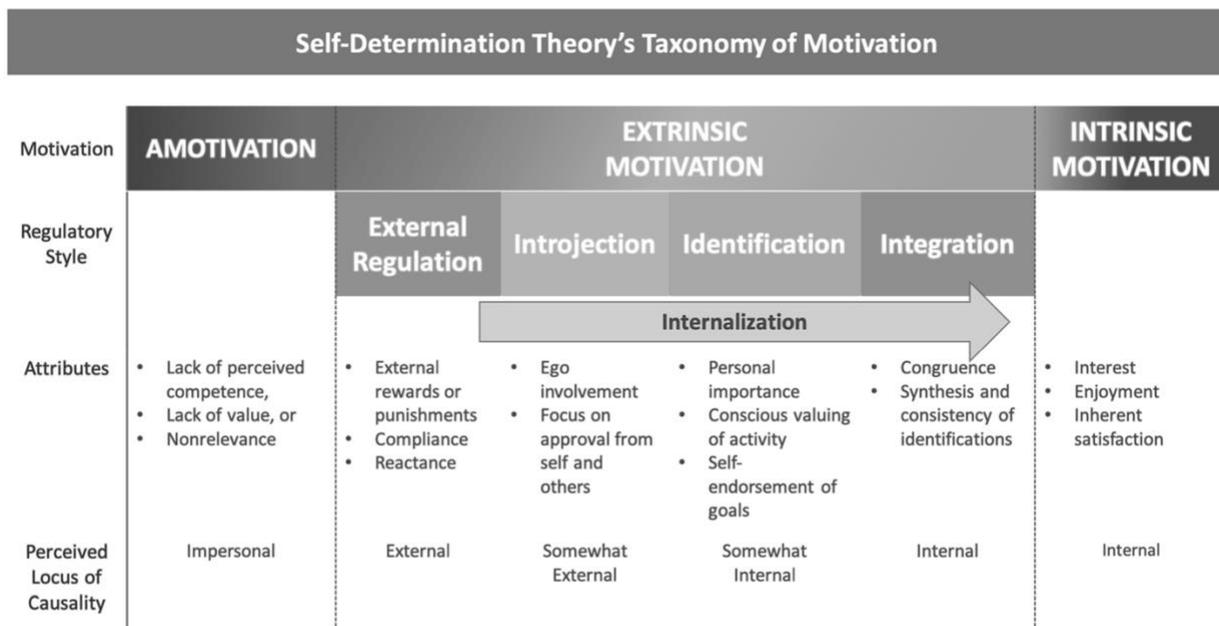
Dans ce contexte, comment construire une relation pédagogique assez forte pour me permettre de répondre aux besoins motivationnels d'Aida et, ultimement, de créer chez elle un attachement au cours de danse? La compétence 7) du Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante au Québec vue au chapitre 2, soit, *tenir compte de l'hétérogénéité des élèves* (Gouvernement du Québec, 2020), fait écho à cet enjeu en considérant l'adaptation comme « indispensable [à] l'activité de l'enseignante [...]» (p. 63). En tant qu'enseignante à l'école primaire, tous les élèves que j'ai rencontrés en groupe jusqu'à présent possèdent une infinité de caractéristiques identitaires uniques, complexes et agencées d'une façon tout à fait singulière dans l'expression de leur personnalité, que je compare de manière analogique à la configuration d'une serrure. Aussi, la question que je me pose le plus souvent est : quelles clés puis-je utiliser pour me permettre, en quelque sorte, de déverrouiller ces serrures et les motiver à se mettre en action et d'user de leurs capacités singulières pour acquérir les savoirs essentiels qui sont propres à ma discipline? Cette question est, selon moi, inséparable de mon désir d'apprendre à connaître mes élèves et d'aller à leur rencontre pour ainsi moduler la matière à enseigner et la rendre plus attrayante, signifiante, assimilable, et donc, motivante⁴⁵.

Ryan et Deci (2020) définissent deux types de motivation, soit la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque provient du désir de faire *pour soi* des activités,

⁴⁵ Référence aux besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance de la théorie d'autodétermination : « the effects of [self-determination theory]'s [...] supports [...] the classroom on both intrinsic and extrinsic motivational processes, and students' well-being and academic performance.» (Ryan et Deci 2020, p.1)

par intérêt ou par plaisir, et non en réaction à une pression ou une émulation extérieure⁴⁶. La motivation extrinsèque, « concerns behaviors done for reasons other than their inherent satisfactions » (Ryan et Deci, 2020, p. 2). Elle se décline en quatre niveaux variant sur le plan de l'autonomie. À l'un des bouts du spectre, la motivation extrinsèque est contrôlée et dépend du support extérieur et à l'autre bout du spectre, elle est autonome et dépend de la valeur accordée à l'activité par la personne concernée et ce, même si l'activité ne génère pas de plaisir en soi (Ryan et Deci, 2020). Selon les auteurs, cette extrémité du spectre est comparable, en termes de qualité d'engagement, à la motivation intrinsèque (Figure 5.1).

Figure 5.1 Théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2020, p. 2)



Dans le cas d'Aida, qui ne démontrait pas de motivation intrinsèque, cette information s'avère des plus pertinentes puisqu'en m'intéressant à la motivation extrinsèque bénéficiant d'un niveau d'autonomie élevé, j'allais pouvoir obtenir une qualité d'engagement s'apparentant à de la motivation intrinsèque. Toujours selon Ryan et Deci (2020), les enseignant·e·s qui supportent l'autonomie nécessaire à la motivation extrinsèque tentent de comprendre, considérer et s'intéresser à la perspective de l'élève. Iels leur donnent également la possibilité de s'engager avec

⁴⁶ Ma traduction (Ryan et Deci, 2020, p.2)

intérêt dans les activités en leur proposant des tâches significantes et pertinentes et lorsque les tâches à accomplir sont obligatoires et ne plaisent pas aux élèves, elles sont accompagnées d'explications venant valider leur importance au sein du processus. En contrepartie, les enseignant·e·s contrôlant·e·s ont souvent une idée préconçue de ce qui doit être accompli. Ils orientent leurs élèves en suivant cet objectif, peu importe la perspective de leurs élèves (Ryan et Deci, 2020). Qui plus est, plusieurs chercheur·euse·s tels que Roth *et al.* (2007) ont pu établir une corrélation entre le niveau d'autonomie motivationnelle des enseignant·e·s et celui de leurs élèves : les enseignant·e·s qui sont motivé·e·s de manière autonome pour enseigner encouragent davantage l'autonomie de leurs élèves et ces élèves, en retour, développent une motivation plus autonome à apprendre⁴⁷. Compte tenu de cela, nous pourrions avancer qu'une enseignante particulièrement motivée par les manières de transmettre sa matière aura de plus grandes chances de motiver ses élèves à apprendre...

À cet égard, j'aimerais ramener un concept clé de mon chapitre 2 et le faire dialoguer avec la conceptualisation de la motivation proposée par Ryan et Deci (2020) : j'avancerais que le niveau de motivation qu'il sera possible de susciter chez l'élève dépendra de la qualité du dialogue didactique interne de l'enseignant·e. Raymond (2014), en dépliant le processus itératif du dialogue didactique intérieur de l'enseignant·e de danse lorsqu'il réfléchit à la création de la SA, met en lumière la gymnastique mentale qui s'opère pour créer une SA cohérente avec les capacités et les intérêts de l'apprenant·e. Une SA ayant un impact positif sur la motivation de l'élève devra non seulement aborder des savoirs stratégiques en lien avec le PFEQ et les connaissances antérieures de l'élève, mais également piquer sa curiosité. Adapter la SA dès sa construction en allant à la rencontre de l'élève pourrait être comparable à un acte de création (Perrenoud, 1998), constat qui fait écho aux résultats dépliés au chapitre 4 ainsi qu'aux propos de Lauret (2015) qui considère la création comme un processus de détection des potentiels à la jonction du·de la pédagogue et de l'artiste. Comme je l'ai mentionné plus haut, le travail d'adaptation d'une SA profite de l'utilisation de ce mouvement dialogique interne comme support au processus créatif et permettra d'accéder aux potentiels de l'élève.

⁴⁷ Citation originale: « teachers who were more autonomously motivated to teach were experienced by students as more autonomy supportive and the students were, in turn, more autonomously motivated to learn » (Ryan et Deci, 2020, p.7)

En terminant, malgré l'explication de certains dispositifs que j'ai mis en place pour prendre en considération les spécificités d'Aida, il devient difficile d'en retirer ceux qui pourraient être transférables dans d'autres contextes puisque ces dispositifs sont adaptés à sa condition. En revanche, ce que je propose ici en invitant à *aller à la rencontre de l'élève et son contexte*, c'est de s'attarder au fonctionnement de la motivation afin de réfléchir à la manière d'enseigner en tenant compte de la perspective de l'élève. Quelques questions telles que : *comment sonder les intérêts de l'enfant, comment déceler les indices d'activités qui peuvent motiver l'enfant et quelles conditions mettre en place pour maintenir l'attention de l'enfant* peuvent permettre de guider le dialogue didactique intérieur.

5.1.2 Clé no. 2 : Agir comme catalyseur d'alliances

Pour que les séances composant la situation d'apprentissage puissent avoir lieu malgré la nature atypique du contexte hospitalier, plusieurs collaborations dépassant la relation enseignante-élève ont dû être établies. Plus encore, mon rôle en ce qui concerne ce type de collaborations excédait la simple initiation des celles-ci. Il s'agissait également de coordonner ces alliances, de même que de les solliciter au moment opportun, que ce soit pour des raisons d'équipements nécessaires à la mise en œuvre de la SA, d'accès aux locaux et à la connexion internet ou d'adhésion à la SA en danse. De telles alliances, que je qualifie d'*hospitalo-éducatives*, supportent la scolarisation à l'hôpital qui n'a d'autres choix que de se faire dans la discontinuité⁴⁸. Puisque l'objectif principal de cette scolarisation atypique est généralement la conservation d'un lien affectif avec la dimension scolaire, puis dans l'idéal, d'un lien didactique avec la matière à apprendre,

[...] penser son enseignement en service hospitalier, c'est le penser en fonction des temps d'hospitalisation, des temps de soins, des répercussions des traitements, de l'état de fatigue du jeune et à partir de ces contraintes permettre à l'élève de poursuivre au mieux sa scolarité. (Bossy et Duponchel, 2017, p. 32)

En résumé, la capacité à mettre en place ces alliances et à considérer leur potentiel au regard de la tâche éducative à accomplir est très certainement une clé qui mérite d'être utilisée.

⁴⁸ Terme employé par Bossy et Duponchel (2017).

Selon *Odier-Guedj et al. (2022)*, cinq comportements peuvent guider l'établissement d'alliances éducatives nécessaires en contexte d'enseignement de la danse. Les trois premiers comportements sont 1- la reconnaissance de la diversité ou la considération du handicap comme une situation résultant des interactions avec l'environnement versus une condition immanente à la personne concernée, 2- la pratique du respect mutuel passant par l'intégrité et l'authenticité entre les partenaires et 3- la communication efficace (mais aussi honnête, adaptée et sensible à l'interlocuteur.trice). Les deux derniers comportements sont 4- la propension à la flexibilité par l'établissement de compromis productifs, de modifications et de solutions créatives et 5- l'acceptation de l'expertise reconnue de tous les partenaires ou l'absence de hiérarchie entre les différentes pratiques cohabitant au cœur d'une même alliance éducative. Nuancée par la particularité de la discipline danse, *Odier-Guedj et al. (2022)* appellent à la sensibilité en suggérant de ne pas se « contente[r] de cibler un [seul comportement pour] bâtir ces collaborations, mais [de les] combiner de façon flexible afin d'agir sur le moment » (p. 13). Cette malléabilité dans la combinaison d'actions menant à l'établissement de collaborations est un outil précieux dans un contexte où l'adaptation et l'inclusion sont mises en avant-plan. Que ce soit en formulant des recommandations douces et sensibles à la maman d'Aida lors des séances (communication) ou à travers la reconnaissance verbale du temps accordé par la physiothérapeute malgré ses journées chargées (flexibilité, respect), toutes les actions posées ont été consciencieuses et l'aide reçue a été essentielle à l'aboutissement du projet. Qui plus est, la maman d'Aida possédait ce qui pourrait être qualifié d'expertise humaine concernant sa fille, tandis que Camila possédait une expertise médicale qui était également indispensable à la réalisation du projet de recherche.

L'étalement de ces comportements constitue, selon moi, une porte d'entrée facilitant le débroussaillage de l'une des dimensions associées à la septième compétence professionnelle –*tenir compte de l'hétérogénéité des élèves* (Gouvernement du Québec, 2020)–, soit, consulter des personnes-ressources, les parents ou la documentation pertinente en ce qui concerne les besoins et le cheminement des élèves et en tenir compte dans son enseignement. Comme je l'ai présenté au chapitre 2, la mise en œuvre de la compétence 7 passe par la mise en place d'un protocole de communication efficace avec les personnes-ressources afin de circonscrire les besoins pédagogiques de l'élève. En s'intéressant à la *manière* d'approcher les relations significatives

gravitant autour de l'élève, il devient plus facile de s'insérer dans son contexte et de s'atteler à la tâche complexe qu'est l'adaptation de l'enseignement en contexte atypique.

5.1.3 Clé no. 3 : Vigilance et perméabilité ou la sensibilité comme outil perceptuel

Dès le début du projet de recherche, j'ai remarqué chez moi une tendance à la vigilance lors de mon activité enseignante. Loin d'être connotée négativement, cette tendance relève davantage d'une acuité perceptive définie par Maitre de Pembroke (2018) comme étant :

[une] qualité d'attention à des perceptions très fines et multisensorielles. De cette perception fine des élèves, l'enseignant peut évaluer leur compréhension et leur engagement dans la tâche proposée. Il peut ainsi vérifier que le lien de signification a bien été reçu par chaque élève et réajusté le cas échéant, tout comme il peut favoriser retour au calme et apaisement. (p. 11)

Par ailleurs, le terme *sensibilité* m'apparaît plus juste pour décrire l'état d'esprit perméable dans lequel je me trouvais. J'ai pris conscience de cette attitude réceptive, qui était au départ intuitive, au fur et à mesure de l'avancement de la situation d'apprentissage. Cette sensibilité a été à la base d'un grand nombre d'adaptations qui ont vraisemblablement émergé de ma capacité à observer attentivement et à solliciter mes sens (vision, ouïe), tout en étant dans l'action.

Zitomer semble définir cette sensibilité pédagogique à sa manière en mentionnant que l'inclusion pédagogique requiert « flexibility, thinking on [our] feet, and being ready to adapt instantly in [our] teaching. I labeled these ideas 'being pedagogically aware' » (Zitomer, 2016, p. 73).

Cela me fait penser à plusieurs circonstances où, lors de mes années comme enseignante spécialiste en danse dans une école primaire, j'ai été confrontée à ma propre sensibilité lors de ma rencontre avec les élèves. Dans les succès comme les échecs, j'ai toujours eu l'intuition de me dire que ma sensibilité et ma propension à l'art étaient les principaux facteurs influençant (souvent positivement) la qualité de mon enseignement de la danse. Cette réflexion est devenue intelligible lorsque j'ai découvert les travaux de Lauret (2015) et que j'ai commencé à saisir en quoi toutes mes années de formation et d'intérêt pour l'art de la danse ont pu contribuer au développement de ma propre intelligence émotionnelle. Je souhaite véhiculer ces *notions artistiques* décrites au chapitre 2 en facilitant l'accès à une éducation artistique, peu importe le contexte. Qui plus est, ces

notions artistiques sont, inévitablement, des outils que j'ai acquis lors de mes années de formations artistiques et que j'utilise d'ailleurs pour enseigner!

Dans le chapitre résultats qui précède celui-ci sont décrites et regroupées l'ensemble des adaptations que j'ai effectuées selon leur temporalité et leur nature. Néanmoins, la clé dont il est question ici concerne davantage cette aptitude à accueillir l'impondérable, cette qualité d'ouverture « favorisant l'intuition de ce qui est juste et adapté à la situation d'échange[et c]e sens de l'altérité favoris[ant] la prise en compte de l'autre et la rencontre interpersonnelle » (Maitre de Pembroke, 2018, p. 2). Penser la sensibilité comme outil perceptuel me semble tout à fait à propos pour l'adaptation de la danse.

5.1.4 Clé no. 4 : La déviance positive, ou transformer les contraintes en opportunité

Lorsque j'enseigne la danse en contexte typique d'enseignement de groupe, je fais appel à plusieurs outils pour nouer une relation éducative positive entre la danse et les enfants. Pour des raisons qui leur sont personnelles, il arrive que certains élèves ne se reconnaissent tout simplement pas dans la discipline danse et il devient alors de ma responsabilité de les intéresser, d'une façon ou d'une autre, à ce que j'ai à proposer en *allant à leur rencontre*, comme mentionné au point 5.1.1. Deux des outils que j'utilise pour captiver mes élèves sont 1- le support de la musique en choisissant des pièces musicales actuelles, vibrantes et qui vont à la rencontre de leurs intérêts (et des miens!) en lien avec l'activité, ainsi que 2- le support du groupe-classe grâce aux élèves *déjà* motivé·e·s, convaincu·e·s et enthousiastes qui contaminent les plus têtus·e·s. Cette solidarité toute particulière se développe au fur et à mesure de la cocréation de notre climat de classe. Après plusieurs négociations tacites qui servent à construire peu à peu notre relation de confiance, l'attitude d'ouverture des élèves évolue et iels ne perçoivent plus la danse de la même façon. À proprement parler, plus le temps avance, moins je sens la nécessité de *justifier* à mes élèves que la danse est digne d'intérêt ; ce sont mes propositions et mes modalités pour expérimenter la danse qui deviennent alléchantes et iels n'ont qu'à me faire confiance à cet égard.

Or, pour une enfant dont la condition médicale requiert une mise en isolement, la modalité d'enseignement pressentie afin de tenir compte de ses besoins différenciés d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2020, p. 63) est l'enseignement individuel combiné à un enseignement

à distance. Inhérente et spécifique à la mise en isolement que requiert sa condition médicale, ces modalités sont primordiales pour pouvoir la faire danser lorsqu'elle est à l'hôpital, mais elles ne sont pas nécessairement facilitantes pour sa motivation puisque ce faisant, nos contacts sont dilués et ne comportent pas l'éventail de possibilités offertes lors d'une interaction en groupe et en présence.

Sans mes outils habituels, ou repères pour enseigner, je n'ai donc eu d'autre choix que de me réinventer et de pousser mes capacités d'adaptation et de créativité pédagogiques au maximum. Autrement dit, j'ai dû développer ma compétence à motiver le désir d'apprendre⁴⁹ en circonstances extraordinaires. Je me suis demandée s'il était possible d'aborder les contraintes engendrées par la particularité de la condition médicale d'Aida sous la forme d'opportunités.

Pour ce faire, l'approche de la déviance positive abordée sous la loupe de l'éducation à distance⁵⁰ par Choi *et al.* (2023) est un concept qui me semble structurant pour aborder ma dernière clé. Cette approche se veut une enquête sociale s'intéressant aux solutions dites exceptionnelles, positives et productives qui émergent de contextes atypiques et complexes, et ce, malgré l'adversité des conditions contraignantes (p. 4) :

[...] the positive deviants engage [...] in constant and consistent reflections[.] This encourage (sic) [the positive deviant] to focus on practices and improvements via exploration and capacity building and quickly overcome [their] negative emotions. Our positive deviants continuously exercise [...] what Schön (1983, 1987) called "professionals' reflective practice". (Choi *et al.*, 2023, p. 13)

Généralement appliquée au domaine médical, la déviance positive se concentre sur les solutions innovantes qui naissent de la transformation de contraintes en opportunités, un peu à la manière des succès vécus lors de ce projet pilote d'enseignement à distance. Par exemple, je considérerais l'inclusion de la maman d'Aida, qui compense mon absence physique avec sa rétroaction tactile, comme un support ou soutien pour l'acquisition des savoirs essentiels chez sa fille.

⁴⁹ Compétence 8 : « Soutenir le plaisir d'apprendre » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 64).

⁵⁰ Étude sur les pratiques effectives découlant de situation d'enseignement à distance d'urgence lors du contexte pandémique de 2020.

De plus, lorsqu'il s'agit de penser l'enseignement de la danse en contexte atypique, il semble que l'approche de la déviance positive puisse adhérer aux principes définissant l'adaptation, mais plus particulièrement à son succès :

A facilitator's capacity to adapt to the needs of the class participants is crucial [and] it is important not to use conditions, special needs or challenges of the participants as reasons to reduce individual and collective goals. On the contrary, group diversity could open new dance frontiers and advance artistry for dancers of all abilities, thus removing perceived barriers to participation. (Fortin *et al.*, 2021, p. 13)

L'approche de la déviance positive, que je comparerais presque à la migration de la résistance vers la résilience, est la dernière clé qui a influencé l'adaptation de mon parcours d'enseignement de la danse avec Aida. S'alignant avec la définition d'adaptation de la danse (Dinold et Zitomer, 2015) présentée au chapitre 2, le potentiel créatif induit par la danse peut être utilisé pour aborder la différence comme une force et non pas comme une barrière.

5.2 Aborder l'éducation par l'art, aborder le corps par la danse

Zitomer (2017) propose une définition de l'inclusion propre à la danse qui émerge de son observation de quatre enseignantes en danse en milieu scolaire typique. Elle la définit comme une manière d'activer la participation de tous les élèves aux activités de danse proposées et d'apprendre en respectant au mieux leurs besoins. Les six thématiques⁵¹ qui émergent des observations de Zitomer (2017) « reflect[...] teachers' respect for the uniqueness of each student » (p. 432). Tout en étant relatives à cette étude singulière, les quatre clés qui ont été mises en évidence dans cette discussion font écho à la définition proposée par Zitomer⁵². Par ailleurs, dans cette étude, je propose des clés complémentaires pour un enseignement individualisé en milieu hospitalier (à distance) en allant à la rencontre de l'élève et de son contexte, en agissant comme catalyseur d'alliances, en accueillant la sensibilité comme un outil perceptuel et en abordant les contraintes sous forme

⁵¹ « (a) valuing uniqueness; (b) establishing supportive relationships; (c) being pedagogically aware; (d) regarding children's needs; (e) teaching students about responsibility; and (f) having high expectations. » (Zitomer, 2017, p.432-433)

⁵² Citation originale: « enabling all students to participate in dance activities and to learn in the way most suitable to their needs » (Zitomer, 2017, p. 432)

d'opportunités. J'espère ainsi compléter les études existantes sur l'éducation par la danse et sur son adaptation.

Je tiens à rappeler l'interrogation de départ à l'origine de cette étude : n'y a-t-il pas une valeur inhérente à l'éducation artistique, surtout à l'hôpital? Cette réflexion prend racine dans mon expérience personnelle de la maladie, mais également de la danse. J'avais ce désir d'aborder l'éducation par l'art et le corps par la danse dans un milieu atypique où le corps est hospitalisé et médicalisé; *corps-objet* à soigner et non *corps-sujet* accueilli dans toute l'expression de sa sensibilité. J'y avais vu une pertinence à travers mon propre vécu et j'y avais pressenti une opportunité à saisir, même pour des enfants qui a priori n'ont pas d'affinité avec l'approche artistique. J'y ai senti un intérêt puisque j'en avais moi-même fait l'expérience à travers mon corps malade, corps que j'avais sans cesse le réflexe d'ignorer puisqu'il ne fonctionnait pas bien.

J'ai également pu observer, à travers mes années d'enseignement de la danse au primaire, des corps qui ne sont pas suffisamment sollicités lors de l'apprentissage des disciplines scolaires, même en milieu typique. Qu'en est-il des corps malades scolarisés? Ces corps sont-ils évacués, impensés des situations d'apprentissage en général (Duval *et al.*, 2022)? Or, sans pouvoir nécessairement évaluer l'impact direct de la danse sur le corps d'Aida, car ce n'était pas l'objectif de l'étude, il m'a été possible de penser des activités d'apprentissage par la danse pour mettre son corps en action, pour l'habiter, l'utiliser, pour le faire s'exprimer et ainsi éviter d'en faire abstraction. C'est là je pense que se situe tout l'intérêt d'une proposition dansée dans un milieu clinique; sans transformer ces patient·e·s en danseur·euse·s étoiles, c'est plutôt la relation au corps qui a piqué ma curiosité et ma manière de l'aborder par le mouvement dansé et ce, peu importe le contexte.

CONCLUSION

Cette recherche est nichée dans un champ de pratique bien précis puisqu'il s'agissait d'un exercice de planification et de mise en œuvre à distance d'une situation d'apprentissage (SA) en danse adaptée pour le milieu hospitalier et destiné à une patiente d'âge primaire en contexte atypique. La SA a donc dû être pensée pour répondre aux multiples exigences des deux niveaux d'adaptation : en fonction du contexte de son enseignement à distance et en fonction de l'élève concernée.

D'une part, selon l'état de la question, l'enfant qui fréquente l'école primaire est âgé entre 6 et 11 ans⁵³. Au sein des établissements scolaires québécois, c'est le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) qui détermine le contenu prescrit. La danse est l'une des disciplines du domaine des arts et celle-ci développe chez l'élève trois compétences disciplinaires : « créer, [...] interpréter et [...] apprécier des productions artistiques de façon à intégrer la dimension artistique dans sa vie quotidienne » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 190). Pour organiser l'enseignement de cette matière, l'enseignante spécialiste en danse planifie une situation d'apprentissage (SA). Riente (2010) décrit la SA comme une manière permettant d'organiser logiquement les tâches à effectuer par l'élève pour mettre en action une ou plusieurs compétences. Ces deux phases, planification et mise en œuvre, interagissent entre elles dans un mouvement dialogique que Raymond (2014) nomme le dialogue didactique et c'est à travers cet échange que l'enseignante spécialiste en danse parvient à s'autoréguler, autrement dit, à bonifier la proposition de SA.

D'autre part, l'enfant d'âge primaire hospitalisé au département d'hématologie-oncologie du CHU Sainte-Justine voit son parcours scolaire temporairement altéré par une condition médicale requérant la mise en isolement préventive (Bouvet et Brucker, 1998), car sa scolarité passe au second plan et est dictée par la temporalité imposée par les soins (Bossy et Duponchel, 2017). Le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) offre un programme scolaire, comprenant des cours de mathématique et de français, destinés à être enseignés en milieu hospitalier. L'éducation artistique est absente de ce programme et cela m'apparaît être une lacune. Or, l'éducation artistique

⁵³ Source : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/obligation-frequentation-scolaire/> consulté le 23 novembre 2020.

est justifiée pour les enfants d'âge primaire. La danse, entre autres par l'attention au corps qu'elle induit (Duval *et al.*, 2018), serait d'autant plus appropriée pour permettre au corps malade de bouger selon ses capacités. Plus précisément, ce champ pourrait être qualifié de *danse scolaire adaptée* puisqu'il se trouve à la jonction entre deux pratiques; la danse scolaire inclusive, portée par la compétence 7 en enseignement : tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (Gouvernement du Québec, 2020, p. 43) et la danse adaptée, définie par Crabtree (2011, p. 15) comme étant centrée sur les préoccupations pédagogiques, véhiculées par la danse et répondant à certains besoins sélectionnés selon le type de population auquel elle s'adresse. Ce champ hybride est une piste de réflexion sur l'accessibilité de l'éducation artistique et sur les adaptations pouvant être mises en place pour y arriver.

Ce projet visait à adapter le contenu de la danse scolaire québécoise pour examiner la faisabilité de sa transmission auprès d'une patiente du département d'hématologie-oncologie du CHU Sainte-Justine et, puisque la distanciation physique engendrée par l'isolement préventif était considérée comme une condition immuable à la réalisation de mon étude, la modalité choisie a été l'enseignement à distance. Sans profiter d'un impact aussi positif que l'enseignement en présence, cette modalité exceptionnelle est tout de même une solution valable lorsqu'il y a un risque de perdre l'enseignement dans son entièreté (Boyer et Bissonnette, 2021).

Pour réaliser l'étude, c'est l'approche qualitative descriptive (Carmel Bradshaw *et al.*, 2017) qui a été utilisée pour étayer les trois sous-questions suivantes : Quelles caractéristiques liées à la condition médicale de l'enfant influencent la planification de la situation d'apprentissage avant sa mise en oeuvre à distance? Quelles adaptations peuvent entrer en jeu lors de la mise en oeuvre de la situation d'apprentissage enseignée à distance? Comment les indices verbaux et corporels de l'enfant participent-ils à la régulation de l'activité enseignante lors de la mise en oeuvre de la SA par enseignement à distance? L'approche qualitative descriptive a été choisie, car elle a pour objectifs de documenter et d'analyser un processus complexe pour comprendre une expérience vécue et., suivant cela, elle se prête à un recrutement restreint et significatif. Cette approche laisse également place à l'apprentissage de ses participant·e·s et cette connaissance permet ainsi de nuancer l'intervention (Sullivan-Bolyai *et al.*, 2005).

L'analyse des données par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016) a donné lieu à deux groupes d'adaptations principaux : les adaptations planifiées et les adaptations en réponse aux indices verbaux et corporels. Les adaptations planifiées sont des adaptations qui émergent des connaissances de l'enseignante sur la personne concernée, ses capacités, la logique pédagogique et didactique escomptée et la modalité d'enseignement à distance. Les adaptations en réponse aux indices verbaux et moteurs, quant à elles, prennent en compte les interactions avec les participantes lors de la mise en œuvre de la SA et suivant les indices perçus, répondent à mon intuition, à des difficultés immédiates, à un besoin cognitif, à une incompréhension ou à un élément manquant.

Bien qu'intéressante, la particularité de la situation de la patiente ne m'a pas permis d'en dégager une marche à suivre généralisable puisque le processus n'a été effectué qu'une seule fois avec une seule enfant participante. Également, plusieurs facteurs liés à la condition médicale d'Aida, mais également à celle des autres participant·e·s pressenti·e·s avant elle, sont venus compliquer le recrutement et la production de données, voire l'interrompre complètement. Le milieu hospitalier est un milieu hautement imprévisible qui appelle une grande flexibilité.

Au final, les résultats de mon étude ont pu faire émerger quatre clés me permettant d'intéresser Aida à la danse par des activités adaptées à sa condition, et ainsi lui faire expérimenter son corps en mouvement. En allant à la rencontre de l'élève et de son contexte, en agissant comme catalyseur d'alliances, en accueillant la sensibilité comme un outil perceptuel et en abordant les contraintes sous forme d'opportunités, j'ai contribué à faire de nos séances des expériences généralement positives pour Aida, en plus de l'introduire aux savoirs essentiels du Programme de formation (en danse) de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006) et ce, malgré les contraintes associées à son isolement préventif. Je conçois que ces clés pourraient être utilisées avec d'autres patient·e·s et même, dans des contextes hospitaliers différents.

En ce qui concerne la pertinence de la recherche, je pense que la particularité de l'adaptation imposée par deux facteurs différents (population atypique et isolement préventif dû à la condition médicale) permet de la qualifier d'originale, car les études portant sur l'éducation artistique auprès d'enfants hospitalisés au Québec sont pratiquement inexistantes, tout comme celles portant sur la

danse à distance d'ailleurs, bien que la littérature anglophone commence à poindre en ce sens (Li *et al.*, 2018; Parrish, 2016).

Pour pousser la conclusion un peu plus loin, j'aimerais faire le pont entre mon étude et de possibles futures études en contextes cliniques. La pandémie a généré une multiplication des propositions d'enseignement en ligne, ce qui a bien évidemment encouragé mes réflexions sur l'utilisation de cette modalité. Aussi, j'en viens à la conclusion que l'enseignement à distance est préférable à l'absence d'enseignement malgré les lacunes et contraintes que comporte cette modalité d'enseignement (Boyer et Bissonnette, 2021). En effet, l'enseignement d'une discipline du domaine des arts comme la danse peut être adapté en contexte clinique nonobstant des conditions extrêmes et exceptionnelles telles qu'une hospitalisation, un traitement de chimiothérapie ou une mise en isolement. Comme je l'ai expliqué au chapitre 2 en m'appuyant sur les travaux de Terrat (2017), l'hospitalisation a un impact sur la scolarité de l'enfant, autant sur le plan spatial, affectif que temporel. Ces grands bouleversements appellent une transformation des modalités de scolarisation et un ajustement des priorités; d'une part il faut répondre aux objectifs fondamentaux de l'école, de l'autre il faut répondre aux besoins particuliers liés au contexte de l'hospitalisation. Terrat (2017) propose de s'intéresser aux compétences transversales et, ainsi, au développement de la métacognition. Pour des patientes comme Aida qui viennent pour de courts séjours répétés,

[...] proposer des activités transversales sera une réponse en adéquation avec les besoins de l'élève dans cet environnement. Comment faire pour que l'enseignement scolaire à l'hôpital permette de donner ou redonner du sens à l'enseignement pour le jeune malade ? Comment lui permettre d'acquérir des compétences qui lui seront utiles au retour dans son établissement scolaire dans la poursuite de ses études ou simplement pour développer une meilleure connaissance de son fonctionnement cognitif ? Ce second point favorisera alors son autonomie, lui redonnant le pouvoir sur lui-même dans cette dimension, mettant de côté pour un moment l'enfant-patient qu'il est. (Terrat, 2017, p. 144)

Par conséquent, l'une des limites que j'observe dans cette étude concerne la multiplicité des contingences en milieu clinique, surtout sur le plan de l'hospitalisation, ce qui rend difficile la formation de grands groupes dans ce contexte. S'apparentant à l'étude d'un cas, il est difficile d'envisager une transposition des adaptations réalisées dans le cadre de mon étude pour un autre contexte, car plusieurs facteurs peuvent différer selon de multiples possibilités.

Je me pose cependant les questions suivantes : qu'en est-il de l'enseignement de la danse en présentiel en milieu hospitalier? De même que pour faire danser un petit groupe d'élèves en milieu hospitalier? Quelles possibilités pourraient être envisagées dans un contexte clinique moins restrictif et plus opportun que celui dans lequel j'ai fait le choix de conduire mon étude? Ce sont là des balbutiement de questions qui méritent une attention pour de futures recherches. Il serait également pertinent de s'attarder à développer des outils permettant de mesurer l'impact de l'éducation artistique sur différentes facettes de la réalité d'un·e enfant d'âge primaire. Est-il possible que l'ajout d'une période d'art soit également bénéfique pour son moral? Pourrait-on faire des liens entre l'enseignement de la danse et le travail d'habiletés motrices spécifiques pouvant être inhibées par la maladie? Serait-il envisageable de penser à l'enseignement en dyade ou en petits groupes, lorsque possible, pour favoriser les interactions sociales? La pertinence et la singularité de mon étude se situent peut-être également dans sa malléabilité; en modifiant le but de la recherche, d'autres résultats pourraient être mis de l'avant et venir s'ajouter à un corpus de savoirs qui gagnerait à être étoffé et qui pourrait servir à de l'éventuelle formation.

La recherche se veut ainsi en résonance avec la pluralité des situations hors-normes qui composent notre réalité enseignante. En terminant, le travail effectué dans le cadre de cette recherche pourra peut-être être réinvesti dans plusieurs situations éducatives contemporaines qui nécessitent des adaptations, facilitant non seulement l'enseignement d'une discipline artistique comme la danse à une population atypique, mais également son enseignement à distance, sans pour autant compromettre sa valeur ou son intérêt.

ANNEXE A
GUIDES D'ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

Guide d'entretien semi-dirigé – destiné à l'élève recruté·e

Objectif du questionnaire : Recueillir des données subjectives générales concernant le·la participant·e.

1. Intérêt en danse ? (Ton expérience personnelle en danse ? Quand dances-tu ou qu'est-ce qui te donne envie de danse ? Que connais-tu de la danse ? Que fais-tu quand tu dances ?)
2. Tes pensées sur la danse ? (Que voudrais-tu faire dans un cours de danse ? À quoi tu penses quand je te dis le mot « danse » ? Peux-tu me faire un mouvement de danse, là, maintenant ?)
3. Opinion sur les modalités de l'enseignement (à distance) ? (Avantages selon toi, inconvénients selon toi ? Où dances-tu ? Aimerais-tu danser à l'hôpital ? Que penses-tu apprendre en danse ?)
4. But/objectif personnel ? (Ce que tu aimerais apprendre, essayer, améliorer, pourquoi ?)
5. Qu'est-ce que tu aimerais que je sache sur toi ? Présente-toi à moi, tu peux me dire ce que tu veux.
6. Inquiétudes/questions ? (As-tu des inquiétudes liées aux cours de danse que nous allons faire ensemble ? As-tu des questions pour moi ?)

Merci !

Guide d'entretien semi-dirigé – destiné au·à la physiothérapeute

Objectif du questionnaire : Recueillir des données subjectives ponctuelles concernant le·la participant·e quelques minutes avant la séance de danse.

1. Niveau d'énergie de l'enfant?
2. Éléments pouvant avoir une incidence (positive ou négative) sur le déroulement de la séance ? (ex : traitement.s reçu.s dans la journée)
3. Autre information pertinente à considérer?

Merci !

ANNEXE B
GRILLE DE PLANIFICATION VIERGE

Situation d'apprentissage et d'évaluation PLANIFICATION	
Titre :	
Compétence(s) visée(s) :	Nombre de périodes :
Domaine général de formation :	
Intention éducative :	
Axe de développement :	
Proposition de départ :	
Repères culturels :	

SÉANCE			
Cours # :		Compétence(s) :	
Énoncé de la progression des apprentissages (objectif/intention) :			
Savoirs essentiels visés :			
ACTIVITÉ			
# Activité :		Nom :	
		Durée estimée :	
Étapes (consignes pas-à-pas)	Adaptations prévues par l'enseignante – spécifiques à l'enfant (en amont)	Matériel à prévoir	
		<u>Musique (rythme) :</u> Lent Modéré Rapide Instrumental Sans musique	<u>Vidéo :</u>
	Retour réflexif (constats)		<u>Objet :</u>
			<u>Autre :</u>
Notes quant aux choix de planification – modalité à distance :			
RÉTROACTION - Modifications à la planification apportées pour la reconduction de l'activité (écart entre le prescrit et le réel) :			
RÉGULATION – Ajustements à apporter en vue de la prochaine rencontre :			

**ANNEXE C
FICHE PATIENT**

Nom _____

Sexe F M

Âge _____

Langue préférée Fr Ang

Coordonnées _____

Condition médicale _____

Conséquence.s observée.s

- Anxiété
- Dépression
- Difficulté à se concentrer
- Hyperactivité
- Autre : _____

Effets secondaires liés à la prise de médicaments

- Fatigue
- Douleur
- Nausée
- Étourdissement
- Autre : _____

Autre.s information.s pertinente.s : _____

ANNEXE D QAAP

Questionnaire sur l'aptitude
à l'activité physique - Q-AAP
(version révisée en 2002)

Q-AAP et VOUS

(Un questionnaire pour les gens de 15 à 69 ans)

L'exercice physique pratiqué d'une façon régulière constitue une occupation de loisir saine et agréable. D'ailleurs, de plus en plus de gens pratiquent une activité physique de façon régulière. Règle générale, augmenter la pratique sportive n'entraîne pas de risques de santé majeurs. Dans certains cas, il est cependant conseillé de passer un examen médical avant d'entreprendre un programme régulier d'activités physiques. Le Q-AAP (questionnaire sur l'aptitude à l'activité physique) vise à mieux cerner les personnes pour qui un examen médical est recommandé.

Si vous prévoyez modifier vos habitudes de vie pour devenir un peu plus actif(ve), commencez par répondre aux 7 questions qui suivent. Si vous êtes âgé(e) de 15 à 69 ans, le Q-AAP vous indiquera si vous devez ou non consulter un médecin avant d'entreprendre votre nouveau programme d'activités. Si vous avez plus de 69 ans et ne participez pas d'une façon régulière à des activités physiques exigeantes, vous devriez consulter votre médecin avant d'entreprendre ces activités.

Lisez attentivement et répondez honnêtement à chacune des questions suivantes. Le simple bon sens sera votre meilleur guide pour répondre correctement à ces questions. Cochez OUI ou NON.

OUI	NON	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Votre médecin vous a-t-il déjà dit que vous souffriez d'un problème cardiaque et que vous ne deviez participer qu'aux activités physiques prescrites et approuvées par un médecin?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Ressentez-vous une douleur à la poitrine lorsque vous faites de l'activité physique?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Au cours du dernier mois, avez-vous ressenti des douleurs à la poitrine lors de périodes autres que celles où vous participiez à une activité physique?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Éprouvez-vous des problèmes d'équilibre reliés à un étourdissement ou vous arrive-t-il de perdre connaissance?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Avez-vous des problèmes osseux ou articulaires (par exemple, au dos, au genou ou à la hanche) qui pourraient s'aggraver par une modification de votre niveau de participation à une activité physique?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Des médicaments vous sont-ils actuellement prescrits pour contrôler votre tension artérielle ou un problème cardiaque (par exemple, des diurétiques)?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Connaissez-vous une autre raison pour laquelle vous ne devriez pas faire de l'activité physique?

Si vous
avez
répondu

OUI à une ou plusieurs questions

Consultez votre médecin AVANT d'augmenter votre niveau de participation à une activité physique et AVANT de faire évaluer votre condition physique. Dites à votre médecin que vous avez complété le questionnaire sur l'aptitude à l'activité physique et expliquez-lui précisément à quelles questions vous avez répondu «OUI».

- Il se peut que vous n'avez aucune contre-indication à l'activité physique dans la mesure où vous y allez lentement et progressivement. Par ailleurs, il est possible que vous ne puissiez faire que certains types d'efforts adaptés à votre état de santé. Indiquez à votre médecin le type d'activité physique que vous comptez faire et suivez ses recommandations.
- Informez-vous quant aux programmes d'activités spécialisés les mieux adaptés à vos besoins, offerts dans votre localité.

NON à toutes ces questions

Si, en toute honnêteté, vous avez répondu «NON» à toutes les questions du Q-AAP, vous êtes dans une certaine mesure, assuré(e) que :

- vous pouvez augmenter votre pratique régulière d'activités physiques en commençant lentement et en augmentant progressivement l'intensité des activités pratiquées. C'est le moyen le plus simple et le plus sécuritaire d'y arriver.
- vous pouvez faire évaluer votre condition physique. C'est le meilleur moyen de connaître votre niveau de condition physique de base afin de mieux planifier votre participation à un programme d'activités physiques.

REMETTRE À PLUS TARD L'AUGMENTATION DE VOTRE PARTICIPATION ACTIVE :

- si vous souffrez présentement de fièvre, d'une grippe ou d'une autre affection passagère, attendez d'être remis(e); ou
- si vous êtes enceinte ou croyez l'être, consultez votre médecin avant de modifier votre niveau de pratique sportive régulière.

Veillez noter que si votre état de santé se trouve modifié de sorte que vous deviez répondre «OUI» à l'une ou l'autre des questions précédentes, consultez un professionnel de la santé ou de la condition physique, afin de déterminer s'il vous faut modifier votre programme d'activités.

Formule de consentement du Q-AAP: La Société canadienne de physiologie de l'exercice, Santé Canada et ses représentants n'assument aucune responsabilité vis-à-vis des accidents qui pourraient survenir lors de l'activité physique. Si, après avoir complété le questionnaire ci-dessus, un doute persiste quant à votre aptitude à faire une activité physique, consultez votre médecin avant de vous y engager.

Toute modification est interdite. Nous vous encourageons à copier le Q-AAP dans sa totalité.

Dans la mesure où le Q-AAP est administré avant que la personne ne s'engage dans un programme d'activités ou qu'elle fasse évaluer sa condition physique, la section suivante constitue un document ayant une valeur légale et administrative.

«Je sous-signé(e) affirme avoir lu, compris et complété le questionnaire et avoir reçu une réponse satisfaisante à chacune de mes questions.»

NOM _____

SIGNATURE _____

DATE _____

SIGNATURE D'UN PARENT
ou TUTEUR (pour les mineurs) _____

TÉMOIN _____

N.B.— Cette autorisation de faire de l'activité physique est valide pour une période maximale de 12 mois à compter du moment où le questionnaire est rempli. Elle n'est plus valide si votre état de santé change de telle sorte que vous répondiez «OUI» à l'une des sept questions.



© Société canadienne de physiologie de l'exercice www.csep.ca/forms

ANNEXE E DOCUMENTS LIÉS À L'ÉTHIQUE

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:	Danse scolaire adaptée en milieu clinique
Nom de l'étudiant:	Laurence ETHIER
Programme d'études:	Maîtrise en danse
Direction de recherche:	Lucie BEAUDRY
Codirection:	Hélène DUVAL

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.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

Le 8 juin 2021

Docteur Serge Sultan
CHU Sainte-Justine

Objet	Autorisation de réaliser la recherche
	2022-3424 Danse scolaire adaptée en milieu clinique Cochercheurs: (donnée introuvable)

Bonjour,

Il nous fait plaisir de vous autoriser à réaliser la recherche identifiée en titre dans notre établissement et/ou sous ses auspices.

Cette autorisation vous est accordée sur la foi des documents que vous avez déposés auprès de notre établissement afin de compléter l'examen de convenance ainsi que la lettre du CER évaluateur. Si ce CER vous informe pendant le déroulement de cette recherche d'une décision négative portant sur l'acceptabilité éthique de cette recherche, vous devrez considérer que la présente autorisation de réaliser la recherche dans notre établissement est, de ce fait, révoquée à la date que porte l'avis du CER évaluateur.

Notre établissement a reçu une copie de la version finale des documents se rapportant à la recherche, approuvée par le CER évaluateur.

Cette autorisation de réaliser la recherche suppose également que vous vous engagez :

- 1) à vous conformer aux demandes du CER évaluateur, notamment pour le suivi éthique continu de la recherche;
- 2) à rendre compte au CER évaluateur et à la signataire de la présente autorisation du déroulement du projet, des actes de votre équipe de recherche, s'il en est une, ainsi que du respect des règles de l'éthique de la recherche;
- 3) à respecter les moyens relatifs au suivi continu qui ont été fixés par le CER évaluateur;
- 4) à conserver les dossiers de recherche pendant la période fixée par le CER évaluateur, après la fin du projet, afin de permettre leur éventuelle vérification;
- 5) à respecter les modalités arrêtées au regard du mécanisme d'identification des sujets de recherche dans notre établissement, à savoir la tenue à jour et la conservation de la liste à jour des participants de recherche recrutés dans notre établissement. Cette liste devra nous être fournie sur demande.

La présente autorisation peut être suspendue ou révoquée par notre établissement en cas de non-respect des conditions établies. Le CER évaluateur en sera alors informé.

Vous consentez également à ce que notre établissement communique aux autorités compétentes des renseignements personnels qui sont nominatifs au sens de la loi en présence d'un cas avéré de manquement à la conduite responsable en recherche de votre part lors de la réalisation de cette recherche.

Je vous invite à entrer en communication avec moi pendant le déroulement de cette recherche dans notre établissement, si besoin est. Vous pouvez aussi contacter notre CER en vous adressant au Bureau de l'éthique de la recherche (ethique@recherche-ste-justine.qc.ca, poste 4040).

Autorisation du chef de service/département
(à titre de supérieur immédiat)

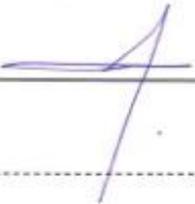
Projet de recherche : Danse scolaire adaptée en milieu clinique

Nom du chercheur responsable : Serge Sultan

Service/Département : Hémato-oncologie

En tant que supérieur immédiat, j'autorise que ce projet de recherche se déroule dans le service/département ci-haut.

Nom : Dr Michel Duval

Signature : 

Date : 16 AVR. 2021

Dr Michel Duval 01424

Nicole Harbonnier

Professeure, directrice des programmes de cycles supérieurs en danse

Département de danse

harbonnier.nicole@uqam.ca

514 987-3000, poste 2455

Comité d'éthique
CHU Sainte-Justine
Montréal

Montréal le 19 mars 2021

ATTESTATION

Je soussignée, Nicole Harbonnier, responsable du sous-comité éthique du Département de danse de l'UQAM, atteste de la scientificité du projet de recherche *Danse scolaire adaptée en milieu clinique* conduit par l'étudiante Laurence Éthier dans le cadre du programme de la maîtrise en danse de l'Université du Québec à Montréal.

Pour servir à qui de droit



Nicole Harbonnier

Formulaire de demande de modification à un projet de recherche - HARMONISÉ

Titre du protocole : **Danse scolaire adaptée en milieu clinique**

Numéro(s) de projet : **2022-3424**

Identifiant Nagano : **Danse scolaire adaptée en milieu clinique**

Chercheur principal (au CER Éval) : **Serge Sultan**

Date d'approbation du projet par le CER : **2021-05-27**

Formulaire : **F1H-46210**

Date de dépôt initial du formulaire : **2022-09-02**

Date de dépôt final du formulaire : **2022-09-02**

Statut du formulaire : **Formulaire approuvé**

Décision finale du CÉR

1. Décision de la demande

Approuvé - évaluation déléguée

2. Commentaires concernant la décision

Bonjour,

Votre demande de modifications concernant le protocole de recherche et le formulaire d'information et de consentement (ajout de l'accompagnateur désigné comme participant à la recherche) a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche.

Le formulaire de consentement estampillé a été déposé dans le dossier du projet. Nous vous prions de vous servir de cette version estampillée.

Nous vous prions de recevoir nos meilleures salutations.

3. Documents approuvés

- Protocole de recherche modifié daté du 1er septembre 2022
- Formulaire d'information et de consentement modifié daté du 1er septembre 2022

Documents approuvés par le CÉR

[Protocole_1erseptembre2022_Approuvé_CÉR_09septembre2022.doc](#)

[FIC_1erseptembre2022_Approuvé_CÉR_09septembre2022.docx](#)

Formulaire de demande de renouvellement annuel de l'approbation d'un projet de recherche

Titre du protocole : **Danse scolaire adaptée en milieu clinique**

Numéro(s) de projet : **2022-3424**

Identifiant Nagano : **Danse scolaire adaptée en milieu clinique**

Chercheur principal (au CER Éval) : **Serge Sultan**

Date d'approbation du projet par le CER : **2021-05-27**

Formulaire : **F9H-41064**

Date de dépôt initial du formulaire : **2022-03-24**

Date de dépôt final du formulaire : **2022-05-04**

Statut du formulaire : **Formulaire approuvé**

Décision finale du CÉR

1. Décision de la demande

Approuvé - comité restreint

2. Commentaires concernant la décision

Bonjour,

Les membres du comité restreint du Comité d'éthique de la recherche du CHU Sainte-Justine ont examiné votre demande de renouvellement de l'approbation éthique de votre projet à leur réunion du 04 mai 2022. L'approbation éthique de votre projet a été renouvelée par le Comité.

Le formulaire d'information et de consentement ainsi que les autres documents destinés au recrutement n'ayant pas été modifiés, ils n'ont donc pas été réestampillés. Nous vous prions de continuer à vous servir de ces versions.

En vous souhaitant une bonne poursuite de votre projet.

3. Période couverte par ce renouvellement:

Du 04 mai 2022 au 04 mai 2023.

Formulaire de demande de renouvellement annuel de l'approbation d'un projet de recherche

Titre du protocole : **Danse scolaire adaptée en milieu clinique**

Numéro(s) de projet : **2022-3424**

Identifiant Nagano : **Danse scolaire adaptée en milieu clinique**

Chercheur principal (au CER Éval) : **Serge Sultan**

Date d'approbation du projet par le CER : **2021-05-27**

Formulaire : **F9H-51599**

Date de dépôt initial du formulaire : **2023-03-08**

Date de dépôt final du formulaire : **2023-04-20**

Statut du formulaire : **Formulaire approuvé**

Décision finale du CÉR

1. Décision de la demande

Approuvé - comité restreint

2. Commentaires concernant la décision

Bonjour,

Les membres du comité restreint du Comité d'éthique de la recherche du CHU Sainte-Justine ont examiné votre demande de renouvellement de l'approbation éthique de votre projet à leur réunion du 19 avril 2023. L'approbation éthique de votre projet a été renouvelée par le Comité.

Le formulaire d'information et de consentement n'a pas été réévalué puisque votre rapport annuel indique que le recrutement des participants est terminé.

En vous souhaitant une bonne poursuite de votre projet.

3. Période couverte par ce renouvellement:

Du 19 avril 2023 au 19 avril 2024.

Formulaire de demande d'évaluation d'un projet de recherche : pédagogique ou évaluative

Titre du protocole : **Danse scolaire adaptée en milieu clinique**

Chercheur principal (au CER Éval) : **Serge Sultan**

Date de dépôt initial du formulaire : **2021-04-23**

Date d'approbation du projet par le CER : **2021-05-27**

Numéro(s) de projet : **2022-3424**

Statut du formulaire : **Formulaire approuvé**

Déposé par : **Sultan, Serge**

Identifiant Nagano : **Danse scolaire adaptée en milieu clinique**

Formulaire : **F11-d-32527**

Identification générale

1. **Indiquez, en français, le titre complet du projet de recherche**

Danse scolaire adaptée en milieu clinique

2. **Indiquez le nom du chercheur responsable local (HSJ)**

Sultan, Serge

État des compétences valides en date du 2021-04-23	
Nom	Date d'expiration
✓ Éthique de la recherche - Éthique de la recherche CHUSJ	2025-11-15

Quel est le département du chercheur responsable?

Pédiatrie

SVP, indiquez le service du chercheur responsable

Hématologie-Oncologie

3. **Cocher l'axe auquel appartient le chercheur responsable.**

Maladies immunitaires et cancers

4. **Est-ce que le chercheur responsable est membre de l'assemblée des chercheurs du Centre de recherche du CHUSJ?**

Oui

5. **Y a-t-il des co-chercheurs/collaborateurs locaux qui collaborent au projet de recherche?**

Non

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERP É 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 : Danse scolaire adaptée en milieu clinique
Nom de l'étudiant : Laurence Ethier
Programme d'études : Maîtrise en danse
Direction(s) de recherche : Lucie Beaudry; Hélène Duval

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 au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-06-18**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ 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 : Faire danser à l'hôpital : adaptation d'une situation d'apprentissage en danse pour une enfant dont la condition médicale requiert un enseignement à distance

Nom de l'étudiant : Laurence Ethier

Programme d'études : Maîtrise en danse

Direction(s) de recherche : Lucie Beaudry; Hélène Duval

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPÉ plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs voeux pour la suite de vos activités.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERP É 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 : Danse scolaire adaptée en milieu clinique
Nom de l'étudiant : Laurence Ethier
Programme d'études : Maîtrise en danse
Direction(s) de recherche : Lucie BEAUDRY, Hélène DUVAL

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 au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-06-18**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire



Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Laurence Éthier

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :
Éthique de la recherche avec des êtres humains :
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

3 mai, 2019

ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

APPROUVÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE

09 SEPT. 2022

#2022-3424

CHU SAINTE-JUSTINE



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Danse scolaire adaptée en milieu clinique

Chercheur responsable au CHUSJ : Serge Sultan, PhD centre d'oncologie psychosociale, CHUSJ

Étudiante-chercheuse responsable : Laurence Éthier, Maîtrise en danse

Direction de recherche : Lucie Beaudry, Ph. D. Université du Québec à Montréal
Hélène Duval, Ph. D. Université du Québec à Montréal

Introduction

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous avec l'enfant. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet ou la direction de recherche. Ce formulaire concerne la participation de l'enfant, mais également votre participation ou celle d'un.e accompagnateur.trice désigné.e (AD) si cela a été jugé nécessaire lors de la rencontre préliminaire avec l'étudiante-chercheuse et la physiothérapeute.

Objectifs du projet

Ce projet de recherche vise à adapter l'enseignement d'un petit programme de danse scolaire pour un enfant d'âge primaire dont la condition médicale requiert une mise en isolement préventive au département d'Hématologie-Oncologie du CHU Sainte-Justine. Plus précisément, il s'agit de cinq séances de 45 minutes chacune, à distance, à raison d'une séance par semaine. Le choix de l'enseignement à distance a été fait puisque l'isolement préventif requiert une distanciation physique.

L'objectif de la recherche est de documenter 1) la planification de plusieurs leçons de danse destinée à un patient hospitalisé au Département d'Hématologie-Oncologie du CHU Sainte-Justine et dont la condition médicale requiert une mise en isolement; 2) les

1^{er} septembre 2022

adaptations effectuées en cours d'exécution; 3) contextualiser et justifier les adaptations effectuées lors de l'exécution des séances.

Mon but est d'adapter le contenu de la danse scolaire pour mieux comprendre les stratégies d'adaptation qui entrent en jeu et de valider la faisabilité d'une offre d'éducation artistique au Département d'Hématologie-Oncologie du CHU Sainte-Justine.

Nature de la participation

1- Avant les séances d'enseignement

La participation de votre enfant consiste à être présent avec vous pour une rencontre préliminaire virtuelle d'une durée de 30 minutes. Cette rencontre aura lieu en présence de la physiothérapeute associée. Le but de cette rencontre est de permettre à l'étudiante-chercheuse de rencontrer l'enfant afin de lui poser quelques questions pour orienter la planification des séances à venir selon les intérêts qu'il.elle lui aura verbalisé, ses attentes, ses objectifs, etc., et d'établir la nécessité d'un accompagnement lors des séances. Une copie des questions pourra vous être remise à l'avance si vous le désirez. En tant qu'enseignante, il se pourrait que j'aie accès à certaines informations de nature médicale/clinique jugées pertinentes par l'équipe traitante pour les besoins d'adaptation de mon intervention éducative, ces informations étant requises tant pour planifier que pour modifier les séances, au besoin.

À chaque début de séance, j'effectuerai une courte rencontre d'environ deux minutes avec la physiothérapeute collaborant à l'étude pour s'enquérir de l'état ponctuel de l'enfant (entretien enregistré) ;

Il vous sera demandé de remplir, en amont du début de l'étude, le Questionnaire sur l'Aptitude à l'Activité Physique (Q-AAP) (Adams, 1999) et la fiche patient pour votre enfant, avec l'aide de la physiothérapeute, afin de recueillir des données médicales objectives et de déterminer quelles adaptation devront être mise en place en amont; Ces deux documents vous seront expliqués en détails et pourront vous être fournis avant la signature de ce formulaire de consentement.

2- Les cinq séances d'enseignement

Dans cette seconde phase, l'enfant participera à cinq cours de danse à distance. Il s'agira d'une séance par semaine, d'une durée approximative de 45 minutes, et ce, pendant cinq semaines (idéalement consécutives) qui respecteront votre horaire (ou celui de l'AD) et celui de votre enfant. Le nombre des séances et leur durée pourront être adaptés au besoin si une modification est requise suivant la rencontre préparatoire, cependant, les séances devront avoir lieu à l'hôpital. Pendant ces cours de danse, l'enfant travaillera majoritairement la compétence disciplinaire « inventer des danses » avec l'étudiante-chercheuse, sous forme de petites activités organisées chronologiquement et guidée par l'étudiante-chercheuse. L'intérêt est de participer collectivement à une danse dans le même écran, sans pour autant être en présence physique.

1^{er} septembre 2022

Puisque que l'accompagnement de l'enfant été jugée pertinente et nécessaire à l'aboutissement du projet, la collaboration de l'AD sera sollicitée pour les activités. Le rôle de l'AD sera d'accompagner l'enfant et de lui offrir la possibilité de réaliser certaines activités nécessitant deux personnes. Mes attentes envers l'AD sont les suivantes : supporter l'enfant dans ses apprentissages tout en respectant son niveau d'énergie et ses capacités.

Avantages

La participation de votre enfant lui permettra d'assister gratuitement à cinq séances de danse scolaire adaptée de 45 minutes. Elle lui permettra aussi de contribuer activement à l'avancement des connaissances pour le développement d'une offre d'éducation artistique en milieu hospitalier.

La participation de l'AD permettra à l'enfant de participer à la recherche de de lui offrir une ressource d'aide appropriée pour l'assister.

Risques et inconvénients

Aucun risque ou inconvénient potentiel n'est prévu concernant la participation de votre enfant au projet. Toutefois, il est possible que la création de certains mouvements ou gestes symboliques puisse être plus fatigant physiquement ou parfois porteur d'émotions liées à son expérience de vie.

Votre enfant ne sera absolument pas obligé de faire un mouvement de danse qu'il juge inconfortable physiquement ou émotionnellement ou de terminer une séance si son niveau d'énergie ne le lui permet pas. Une ressource d'aide appropriée (l'AD) sera disponible pour l'assister au besoin et la physiothérapeute prenant part au projet sera à l'écoute des besoins de votre enfant en amont de la séance et les transmettra à l'étudiante-chercheuse au tout début des rencontres.

Aucun risque ou inconvénient potentiel n'est prévu concernant la participation de l'AD.

Compensation

Aucune compensation ne sera remise pour la participation au projet.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seule l'enseignante-chercheuse et ses directrices de recherche y auront accès. Les données de recherche ainsi que les documents associés au projet seront conservés soit électroniquement sur un disque dur externe protégé par mot de passe et dédié à la présente recherche, ou dans une armoire à clé dédiée dans un local du CHU Sainte-Justine supervisé par M. Sultan.

1^{er} septembre 2022

Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données de l'AD et celle de votre enfant, vous avez la possibilité de demander à ce que l'anonymat soit conservé. Si tel est le cas, les visages seront masqués dans tous les enregistrements et aucun prénom n'apparaîtra dans les publications ultérieures. Cochez la/les case.s de votre choix plus bas.

Afin de vérifier le bon déroulement de la recherche et d'assurer votre protection, le Comité d'éthique de la recherche du CHU Sainte-Justine ou une personne mandatée par celui-ci pourrait consulter votre dossier de recherche et le dossier médical de votre enfant.

Ils adhèrent tous à une politique de confidentialité.

Les données nécessaires à la recherche seront quant à elles gardées pour un maximum de 7 ans puis seront par la suite détruites de façon sécuritaire en procédant au formatage du disque dur externe.

ENFANT

- Je souhaite que l'anonymat de mon enfant soit conservé.
- J'accepte que le prénom de mon enfant puisse être utilisé à des fins de publications et communication scientifiques uniquement.
- J'accepte que l'image de mon enfant puisse être utilisée à des fins de publication et communication scientifiques uniquement.

ACCOMPAGNATEUR.TRICE DÉSIGNÉ.E (SI JUGÉ NÉCESSAIRE)

- Je souhaite que mon anonymat soit conservé.
- J'accepte que mon prénom puisse être utilisé à des fins de publications et communication scientifiques uniquement.
- J'accepte mon image puisse être utilisée à des fins de publication et communication scientifiques uniquement.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie qu'il.elle accepte de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également qu'il.elle êtes libre de mettre fin à sa participation en tout temps au cours de cette recherche, sans justification. Si vous ne participez pas au projet de recherche ou vous vous retirez, cela n'affectera pas la qualité des soins qui vous seront offerts. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents, renseignements et données concernant votre enfant seront détruits si les données n'ont pas encore été analysées.

1^{er} septembre 2022

L'étudiante-chercheuse responsable du projet peut mettre fin à la participation de votre enfant, sans votre consentement, s'il estime que son bien-être est compromis.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez l'étudiante-chercheuse ou les institutions impliquées de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter Laurence Éthier, étudiante-chercheuse responsable du projet, au numéro (514) 743-9756 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle ou avec Lucie Beaudry, sa directrice de recherche, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation; le numéro pour la joindre est le 514-987-3000, poste 5512.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec la personne-ressource du Comité au numéro (514) 987-3000, poste: 6188 ou par courriel à l'adresse : cerpe-pluri@uqam.ca. # certificat : 5150

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM via l'adresse courriel ombudsman@uqam.ca, ou via téléphone au (514) 987-3151.

Pour tout renseignement sur vos droits, vous pouvez vous adresser au Commissaire local aux plaintes et à la qualité des services au CHU Sainte-Justine : 514-345-4749.

Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'étudiante-chercheuse tient à vous remercier.

Consentement et assentiment - ENFANT

On m'a expliqué la nature et le déroulement du projet de recherche. J'ai pris connaissance du formulaire de consentement et on m'en a remis un exemplaire. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu. Après réflexion, j'accepte que mon enfant participe à ce projet de recherche.

En signant ce formulaire de consentement, vous ne renoncez à aucun de vos droits prévus par la loi. De plus, vous ne libérez pas les investigateurs et le promoteur de leur responsabilité légale et professionnelle advenant une situation qui vous causerait préjudice.

1^{er} septembre 2022

Nous désirons recevoir une copie des articles, le mémoire de recherche et un résumé vulgarisé des résultats du projet :

Oui **Non**

Adresse courriel :

Nom de l'enfant :

(Lettres moulées)

Assentiment de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

(signature) :

Date :

Nom du parent, tuteur:

(Lettres moulées)

Consentement (signature) :

Date :

Consentement et assentiment – ACCOMPAGNATEUR.TRICE DÉSIGNÉ.E (SI JUGÉ NÉCESSAIRE)

On m'a expliqué la nature et le déroulement du projet de recherche. J'ai pris connaissance du formulaire de consentement et on m'en a remis un exemplaire. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu. Après réflexion, j'accepte de participer ou à ce projet de recherche et d'accompagner l'enfant.

En signant ce formulaire de consentement, vous ne renoncez à aucun de vos droits prévus par la loi. De plus, vous ne libérez pas les investigateurs et le promoteur de leur responsabilité légale et professionnelle advenant une situation qui vous causerait préjudice.

Adresse courriel :

Nom de l'accompagnateur.trice désigné.e :

(Lettres moulées)

Consentement (signature) :

Date :

Déclaration de l'étudiante-chercheuse:

Je soussigné déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) :

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant.

1^{er} septembre 2022

ANNEXE G APPEL À PARTICIPATION



PRÉPARATION AU COURS DE DANSE VIRTUEL

*Bonjour,
Merci d'avoir manifesté votre intérêt à participer à mon projet
de recherche!*

RÉSUMÉ DU PROJET

Ce projet de recherche vise à adapter l'enseignement d'un programme court de danse scolaire pour un enfant d'âge primaire dont la condition médicale requiert une mise en isolement préventive au département d'Hématologie-Oncologie du CHU Sainte-Justine.



**5 séances,
de 45 minutes chacune.**



**1 par semaine,
à distance.**



**Enseignement à distance,
isolement préventif.**

PARTICIPATION ATTENDUE DE VOTRE ENFANT

1. La participation de votre enfant consiste à être présent pour une rencontre préliminaire virtuelle d'une durée de 30 minutes. Cette rencontre aura lieu en présence des parents (ou gardiens légaux) s'ils le désirent.

Le but de cette rencontre est de permettre à l'étudiante-chercheuse de rencontrer votre enfant afin de lui poser quelques questions pour orienter la planification des séances à venir selon ses intérêts, objectifs et attentes.

2. Votre enfant participera à cinq cours de danse à distance. Il s'agira d'une séance par semaine, d'une durée approximative de 45 minutes, et ce, pendant cinq semaines (idéalement consécutives) qui respecteront votre horaire et celui de votre enfant. Pendant ces cours de danse, votre enfant travaillera la compétence artistique « inventer des danses » avec l'étudiante-chercheuse, sous forme d'activités organisées chronologiquement et menant à la réalisation d'une courte création finale en collaboration avec l'étudiante-chercheuse. L'intérêt est de collaborer à une danse dans le même écran, sans pour autant être en présence physique.

PROCHAINES ÉTAPES

1. Lire le formulaire de consentement;
2. Participer à la rencontre d'information, poser les questions en lien avec le formulaire;
3. Signer le formulaire de consentement et le renvoyer à l'étudiante-chercheuse;
4. Participer à l'entretien semi-dirigé avant le début du projet afin de répondre aux questions de l'enseignante-chercheuse, décider d'un horaire hebdomadaire pour les séances et procéder au téléchargement/test des applications qui seront utilisées.

Les questions seront les suivantes;

- a. Que connais-tu de la danse et qu'est-ce qui te donne l'envie d'en faire?
- b. À quoi penses-tu quand tu imagines ton cours de danse? Peux-tu me faire un mouvement?
- c. Où danses-tu normalement? Aimerais-tu danser à l'hôpital?
- d. Qu'aimerais-tu apprendre dans notre cours de danse?
- e. Qu'aimerais-tu que je sache sur toi? Présente-toi à moi.
- f. As-tu des questions pour moi? Des inquiétudes?

LA SUITE

C'est fait! Les 3 étapes sont complétées et tu participeras sous peu à ta première expérience de cours de danse dans ta chambre d'hôpital!

- Assure-toi d'être bien dans ton cours; habille-toi en vêtements confortables et s'il t'est possible de te lever, demande à quelqu'un de te libérer de l'espace (sinon, de t'installer la caméra pour que tu puisses danser de ton lit).
- Assure-toi d'avoir la tablette/l'ordinateur avec la batterie pleinement chargée.
- Assure-toi de t'être connecté sur le compte Spotify fourni à l'avance.

Nom d'utilisateur : ethier.laurence@courrier.uqam.ca

Mot de passe : **Projet2993**

- Assure-toi d'être connecté sur la session d'écoute avec ton appareil mobile (sera fait à la rencontre préliminaire).
- Assure-toi d'avoir bien téléchargé l'application TEAMS et d'être connecté sur le réseau internet de ton hôpital.

Nom du réseau internet : **CHU_invités**

Connexion: En acceptant les termes et conditions d'utilisation de n'importe quel appareil électronique.

À bientôt!

APPENDICE A
GRILLE DE PLANIFICATION DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE (UNE SÉANCE)

SÉANCE			
Cours # : 1		Compétence(s) : Créer et Interpréter	
Objectif/Intention pédagogique: Expérimenter l'organisation temporelle (composante du domaine de la motricité), se représenter son schéma corporel (composante du domaine de la motricité), s'initier à de nouvelles connaissances liées à la danse (composante du domaine cognitif)			
Savoir(s) essentiel(s) introduit(s) du primaire : Tempo, Arrêt, Position de départ et de fin, Contraste simple, Niveau haut et bas, Amplitude			
ACTIVITÉ			
# Activité : 1.1		Nom : Remarquer l'état de corps	
		Durée estimée : 2 minutes	
Étapes (consignes pas-à-pas)	Adaptations prévues par l'enseignante – spécifiques à l'enfant (en amont)	Matériel à prévoir	
1. « Place-toi dans une position qui te permet de bouger confortablement. » 2. « Avant de commencer le cours, j'aimerais savoir comment tu te sens : dis-moi, si tu étais le ciel aujourd'hui comment serais-tu? (exemple; pluie, orage, soleil, arc-en-ciel, nuage, tornade, tempête de neige, etc) Tu n'es pas obligée de copier le ciel dehors, tu peux décider du ciel que tu veux. » 3. « Et si le _____ est en mouvement, il bouge comment? »	L'activité a été placée en premier pour donner la possibilité à l'enfant et à la maman (Accompagnatrice Désignées, ou AD) de mettre un mot et un mouvement sur comment ils se sentent aujourd'hui, sans donner plus d'explications. L'activité suivait l'échauffement puisqu'il s'agissait d'un brise-glace où l'enfant et l'enseignante procédaient à une accumulation de mots pour apprendre à se connaître, mais puisque les séances prévues sont plus courtes et que nous sommes à présent 3, la nécessité	<u>Musique (rythme)</u> Lent Modéré Rapide Instrumental Sans musique	<u>Vidéo</u> : Non
			<u>Objet</u> : Non
			<u>Autre</u> : Non

	<p>d'établir une relation avec l'enfant est moins pressante puisque j'assume que la relation entre l'enfant et l'AD influence déjà positivement l'interaction. Il s'agit maintenant d'un «check-in» ludique. Le rôle de l'AD pendant toutes les activités est toujours de participer à part égale, pour 2 raisons :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encourage la participation de l'enfant (timide); 2. Donne la possibilité à l'enfant de faire bouger un autre corps que le sien dans les activités se jouant à tour de rôle. 		
<p>Notes quant aux choix de planification – modalité à distance : Il y aura probablement un moment pour découvrir le matériel qui sera ajouté au début du cours.</p>			
<p>RÉGULATION – Ajustements à apporter en vue de la prochaine rencontre : La prochaine fois, nous serons connectés sur le réseau employé de l'hôpital Sainte-Justine via le compte TEAMS de Camila, procédure que nous avons testé ensemble à la fin de la séance et qui procure une connexion internet beaucoup plus stable. Les activités seront tout de même légèrement modifiées pour être complètement fonctionnelles sans la musique.</p>			
<p>ACTIVITÉ</p>			
<p># Activité : 1.2</p>		<p>Nom : Scan corporel actif</p>	
		<p>Durée estimée : 10 minutes</p>	
<p>Étapes (consignes pas-à-pas)</p>	<p>Adaptations prévues par l'enseignante – spécifiques à l'enfant (en amont)</p>	<p>Matériel à prévoir</p>	

<p>1. Tu n'es pas obligée de me regarder pour t'échauffer; tu peux simplement écouter ma voix, tu peux même fermer les yeux pour commencer!</p> <p>2. Laisse ton corps bouger librement et écoute-le; si un mouvement n'est pas confortable, ne le fais-pas.</p> <p>3. L'enseignante guide une découverte de chaque partie du corps; on dit allô à....Tête, cou, épaules, coudes, poignets, doigts, poitrine, tronc, genoux, chevilles, orteils. On peut leur dire allô en les frottant, en les bougeant doucement; on les découvre, comme si on ne les connaissait pas avant!</p> <p>4. L'enseignante guide la vitesse du mouvement; d'abord très lentement, puis rapidement avant de changer de partie du corps.</p>	<p>L'enseignante guidera l'enfant et la maman en donnant des indications sur la vitesse, puisque c'est le thème du cours. Il y aura séparation de chacune des parties du corps malgré les différentes contraintes de vitesses qui seront ajoutées au fur et à mesure. L'enfant n'apprécie pas la musique trop forte ou rythmée, l'utilisation de la musique sera donc choisie judicieusement pendant les cours.</p>	<p><u>Musique (rythme)</u> Lent Modéré Rapide Instrumental, très doux Sans musique</p>	<p><u>Vidéo</u> : Non</p> <hr/> <p><u>Objet</u> : Non</p> <hr/> <p><u>Autre</u> : Non.</p>
<p>Notes quant aux choix de planification – modalité à distance : La musique sera très douce et servira de fond sonore, permettant d'entendre les indications de l'enseignante aisément et de ne pas surcharger le haut-parleur.</p>			
<p>RÉGULATION – Ajustements à apporter en vue de la prochaine rencontre : Prendre plus de temps pour chacune des parties du corps, afin de les conscientiser et de permettre aux participantes de générer du mouvement plutôt que de simplement les solliciter en surface. Je pense que plus on va se connaître, plus l'activité va devenir une structure dans laquelle elles pourront explorer davantage.</p>			
<p>ACTIVITÉ</p>			
<p># Activité : 1.3</p>	<p>Nom : Jeu de la plante</p>		
	<p>Durée estimée : 10 minutes</p>		
<p>Étapes (consignes pas-à-pas)</p>	<p>Adaptations prévues par l'enseignante – spécifiques à l'enfant (en amont)</p>	<p>Matériel à prévoir</p>	

<p>1. Le premier jeu s'appelle le jeu de la plante! Règle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 personne se place en petite graine, et l'autre se place dans le rôle de la jardinière. - Quand la musique joue au ralenti, la jardinière arrose la graine en faisant danser le plumeau sur son dos, lentement. La première fois, on pousse lentement. Il faut avoir atteint la position finale de la fleur en prenant tout le temps de la musique! La 2e fois, on pousse rapidement, la musique va vite! Il faut quand même attendre la fin de la musique pour faire notre position finale. - C'est maintenant la jardinière qui décide, avec la musique à vitesse normale! Quand tu sens que le plumeau danse vite, il y a beaucoup d'eau, ce qui permet à la graine de grandir vite! Quand tu sens que le plumeau danse lentement, l'eau coule lentement, ce qui ralentit la graine. - La graine doit être devenue une fleur à la fin de la musique exactement. N'hésite pas à faire une fleur originale avec ton corps! <p>Pour développer l'activité;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Changer de rôle ● Changer la vitesse de la musique (et donc la durée totale), mais en gardant quand même les nuances de vitesses décidées par la jardinière. Ajouter des arrêts (sans plumeau). 	<p>La même musique est utilisée plusieurs fois, à différentes vitesses pour éviter de surcharger l'ouïe de l'élève et pour lui permettre de reconnaître la musique à chaque fois. L'activité est découpée d'abord avec la vitesse lente, puis après avec la vitesse rapide, pour bien saisir la différence entre les 2. Au 3e essai, les changements de vitesses sont proposés.</p>	<p><u>Musique (rythme)</u> Lent Modéré Rapide Instrumental Sans musique</p>	<p><u>Vidéo</u> : Non</p> <hr/> <p><u>Objet</u> : Plumeau de rubans</p> <hr/> <p><u>Autre</u> : Non</p>
---	---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> Faire pousser la fleur de différentes façons; seulement le bras/de petite boule jusqu'à l'extension à la verticale sur le lit. 			
<p>Notes quant aux choix de planification – modalité à distance : Les 2 participantes interagissent entre elles et l'enseignante donne plutôt des rétroactions. L'enseignante démontre tout de même l'activité 1x au début, lorsqu'elle explique. Après cette activité, il y a une pause dessin de 5 à 10 minutes, selon les besoins de l'élève. La pause en plein milieu permet de faire un cours de 30 minutes, sans que cela ne semble trop long aux yeux de la jeune fille ou de la maman qui a peur de voir sa fille trop s'épuiser. Pour éviter de faire une pause sans but et interrompre le cours, je propose une activité calme pendant 5 à 10 minutes, assise et me donnant l'opportunité de préserver ma connexion avec elle (je ne veux pas qu'elles aient l'impression de commencer un deuxième cours après la pause). Elle peut choisir de colorier un mandala, qui est une pratique artistique favorisant la pleine conscience et la réduction de l'anxiété (beaucoup de références disponibles), ou elle peut choisir de créer son propre dessin. La maman est invitée à colorier avec elle si elle le désire, sur le même mandala.</p>			
<p>RÉGULATION – Ajustements à apporter en vue de la prochaine rencontre : La jeune participante a une tendance à « copier » sa maman, il serait donc important de lui faire commencer l'activité parfois pour la laisser explorer ses propres chemins avant de lui offrir l'exemple de sa maman. Pour la pause dessin, demander à la jeune participante si elle a besoin d'une pause puisque son niveau d'énergie lui permet peut-être de continuer plus longtemps. Offrir la possibilité de faire du dessin abstrait libre en proposant à la maman de lui dessiner doucement dans le dos (faire danser son doigt) pour la guider. Changer les rôles si nécessaire. Offrir à la jeune fille de colorier "vite" avec la couleur verte, "lentement" avec la couleur jaune, etc. La pause dessin devrait devenir une activité à part entière dans les cours subséquents, permettant de l'évaluer dans la grille.</p>			
<p>ACTIVITÉ</p>			
<p># Activité : 1.4</p>	<p>Nom : Jeu des couleurs</p>		
	<p>Durée estimée : 10 minutes</p>		
<p>Étapes (consignes pas-à-pas)</p>	<p>Adaptations prévues par l'enseignante – spécifiques à l'enfant (en amont)</p>	<p>Matériel à prévoir</p>	

<p>1. Le second jeu s'appelle le jeu des couleurs!</p> <p>Règle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lorsque je sors le carton rouge, tu fais la statue! - Lorsque je sors le carton jaune, tu dois danser au ralenti! Tu peux faire des mouvements, te déplacer partout, l'important c'est que tu bouges! - Lorsque je sors le carton vert, tu dois danser à toute vitesse! <p>Pour développer l'activité;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ajout du carton bleu : le carton bleu te demande de faire une pause qui fond comme de la crème glacée! ● L'une des participantes peut décider de la couleur pour les autres, tout en dansant! ● L'une des participantes peut décider d'une nouvelle action pour une nouvelle couleur! 	<p>L'activité contient la possibilité de laisser l'élève décider de la couleur pour respecter son niveau d'énergie; dans le cas d'une trop grande fatigue, cette dernière peut tout de même participer en faisant danser sa maman, et elle peut même utiliser sa créativité pour décider d'une action associée à une nouvelle couleur!</p>	<p><u>Musique (rythme)</u></p> <p>Lent Modéré Rapide Instrumental Sans musique</p>	<p><u>Vidéo</u> : Non</p> <hr/> <p><u>Objet</u> : Cartons de couleur</p> <hr/> <p><u>Autre</u> : Non</p>
<p>Notes quant aux choix de planification – modalité à distance : Cette activité ne requiert pas beaucoup de consignes orales, ce qui permet aux participantes d'être dans l'action et de simplement suivre la couleur à l'écran.</p>			
<p>RÉGULATION – Ajustements à apporter en vue de la prochaine rencontre : La prochaine fois, je tenterai de faire un partage d'écran pour la musique, ce qui normalement fonctionne très bien, afin d'utiliser de la musique pour donner l'envie de bouger en rythme. Faire bouger les parties du corps à l'échauffement pour lui offrir une banque de mouvements et restreindre l'utilisation du matériel si l'activité n'est pas conçue avec du matériel à la base. J'aurais également voulu amener l'activité plus loin en proposant à la jeune participante de nommer les couleurs, mais j'ai vu le temps passer et puisque le début avait pris plus de temps et que nous n'avions la salle que jusqu'à 11h, j'ai dû m'arrêter là.</p>			
<p>ACTIVITÉ</p>			
<p># Activité : 1.5</p>	<p>Nom : Retour au calme</p>		
	<p>Durée estimée : 5 minutes</p>		

Étapes (consignes pas-à-pas)	Adaptations prévues par l'enseignante – spécifiques à l'enfant (en amont)	Matériel à prévoir	
<p>1. Pour cette dernière activité, tu peux choisir ce qui te ferait du bien, et tu peux aussi laisser maman décider ce qu'elle préfère.</p> <p>2. À la fin, j'aimerais savoir si tu as aimé le cours; est-ce que ton ciel a changé?</p> <p>Choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Faire des massages ● Continuer ton dessin/en commencer un nouveau ● Te reposer en fermant la lumière 	<p>L'enfant est timide, je souhaite donc lui faire choisir quelle activité lui ferait du bien pour l'encourager à écouter son corps et exprimer ses besoins.</p>	<p><u>Musique (rythme)</u> Lent Modéré Rapide Instrumental ou Sans musique</p>	<p><u>Vidéo</u> : Non</p>
			<p><u>Objet</u> : Si besoin</p>
			<p><u>Autre</u> : Non</p>
<p>Notes quant aux choix de planification – modalité à distance : Activité qui revient à chaque cours pour favoriser l'établissement d'une routine (rituel de début et rituel de fin). C'est une activité qui fonctionne à tout coup par sa simplicité, on est donc assurés de terminer la leçon avec du positif.</p>			
<p>RÉGULATION – Ajustements à apporter en vue de la prochaine rencontre : Demander à l'élève de refaire son mouvement était vraiment intéressant puisque ce dernier avait pris de l'ampleur et de l'assurance. Devrait être refait à chaque séance. C'est aussi agréable d'avoir ce petit moment de discussion placé en fin de période.</p>			

APPENDICE B
GRILLE DE MISE EN OEUVRE (UNE SÉANCE)

Notes : Le cours a commencé avec plusieurs problèmes techniques, nous avons prévu une séance de 10h à 10h30, mais nous avons terminé un peu après 11h. Le cours a été d'un peu moins de 30 minutes et il y avait des coupures au niveau du son (nous entendions mal la musique et mes explications étaient parfois coupées). La prochaine fois, nous serons connectés sur le réseau employé de l'hôpital Sainte-Justine via le compte TEAMS de Camila, procédure que nous avons testé ensemble à la fin de la séance et qui procure une connexion internet beaucoup plus stable. Les activités seront tout de même légèrement modifiées pour être complètement fonctionnelles sans la musique.

Activité	
# Activité : 1.1	Nom : Photo de l'affect
Objectif : La participante choisit un symbole traduisant son état de corps et l'associe à un mouvement qu'elle crée	Durée réelle : 2 minutes
Moment marquant	
Efficace	Inefficace
Moment marquant positif	Type de problème
La participante nomme un « rainbow », et fait un timide mouvement d'arc avec son doigt pour le représenter.	
Indices verbaux ou corporels associés	
Un grand sourire sur le visage des deux participantes, et la jeune participante semble emballée de voir sa mère de prêter au jeu (regard bienveillant, légère tape sur le bras de sa mère comme pour la « féliciter » lorsqu'elle dit « soleil »). La participante, après un temps d'incertitude, fait un mouvement sans indication ou exemple de la part de son enseignante ou de sa mère; au départ, elle regarde sa mère pour recevoir une validation sur son mouvement, puis elle l'exécute face à la caméra.	
À la suite d'une adaptation	Nature de l'adaptation?
Planifiée	En cours d'intervention
Activité installée au début du cours, pour briser la glace et entrer en relation les unes avec les autres. C'est la maman qui se charge de lui passer l'information sur le ciel puisque la connexion est mauvaise et qu'on m'entend mal, mais elle l'explique très bien, en donnant des exemples, et la	Décrire.

jeune participante finit par faire un choix qui n'a pas été suggéré par la maman.	
Constat/ stratégie : Ça a été important de laisser à la jeune fille le temps de répondre et de trouver son mouvement elle-même. L'absence de musique était géniale, cela nous a permis d'entrer dans l'action tout de suite sans avoir à faire de manipulations électroniques associées au son.	

Activité	
# Activité : 1.2	Nom : Scan corporel actif
Objectif : Prendre conscience de toutes les parties de son corps	Durée réelle : 3 minutes
Moment marquant	
Efficace	Inefficace
Moment marquant positif	Type de problème
	Après un certain moment à exécuter l'échauffement face à face avec sa maman, la jeune participante a décidé de se placer face à moi pour mieux me voir. Dans l'inquiétude de ne pas me faire comprendre ou de les laisser trop longtemps sans bouger puisque le son coupait, je réalise que je suis allée un peu vite dans le scan des parties du corps, même si j'ai refait le chemin corporel plusieurs fois.
	Critères d'efficacité : L'activité a généré du plaisir et du mouvement, mais l'objectif a été partiellement atteint.
Indices verbaux ou corporels associés	
	La jeune participante commence à faire le mouvement, puis elle se rend compte que je suis déjà à la prochaine partie du corps, alors elle change vite de partie du corps pour garder le rythme. Beaucoup de sourire tout de même, mais on sent une rapidité d'exécution chez la jeune participante.
À la suite d'une adaptation	
Planifiée	En cours d'intervention
	J'ai proposé à la maman et la jeune fille de se placer face à face pour exécuter l'échauffement. En voulant me suivre (et me regarder en même temps), elles ont opté de façon autonome pour un placement l'une derrière l'autre, comme ça les deux

	pouvaient suivre mes mouvements sans me quitter des yeux.
<p>Constat/stratégie : Lorsque j'ai regardé la vidéo par la suite, j'ai vu que le stress de mal me faire comprendre à cause de la connexion internet m'a fait aller plus rapidement, puisque je recevais les rétroactions en différé. Je pourrai prendre plus de temps pour chacune des parties du corps, afin de les conscientiser et de permettre aux participantes de générer du mouvement plutôt que de simplement les solliciter en surface. Je pense que plus on va se connaître, plus l'activité va devenir une structure dans laquelle elles pourront explorer davantage. La musique a fonctionné mais elle était vraiment plus un fond qu'un support.</p>	

Observations liées à la vérification de la maîtrise des connaissances		
Maîtrisées	Partiellement maîtrisées	Pas maîtrisées
Justification : Les parties du corps ont été nommées et touchées, mais pas conscientisées.		
Remédiation (si applicable) : Prendre plus de temps et toujours répéter l'exercice au début des séances pour créer une familiarité dans laquelle elles pourront s'éclater un peu plus.		

Activité	
# Activité : 1.3	Nom : Jeu de la plante
Objectif : Se rendre de la position de départ à la position finale en changeant la vitesse.	Durée réelle : 7 minutes
Moment marquant	
Efficace	Inefficace
Moment marquant positif	Type de problème
La jeune participante a pu se rendre de la position de départ à la position finale lentement, puis rapidement, puis lentement et rapidement dans la même poussée.	Critère d'efficacité :
Indices verbaux ou corporels associés	
La jeune participante explosait dans sa position finale avec un grand sourire. Elle semblait regarder « derrière elle » (les yeux vers la droite) pour bien sentir la vitesse du plumeau utilisé par sa maman pour flatter son dos et lui donner des indications sur la vitesse; elle poussait un petit cri de joie lors de sa position finale. Elle s'est empressée d'échanger de rôle pour pouvoir faire danser sa maman, et elle a pris le temps de faire 2 vitesses différentes pour elle également.	
À la suite d'une adaptation	Nature de l'adaptation?
Planifiée	En cours d'intervention
J'avais préparé une musique de piano rapide, moyenne et lente pour guider le mouvement. Finalement, la musique n'était pas audible pour	Décrire.

<p>les participantes, j'ai donc décidé de faire l'activité sans la musique. La maman au départ avait de la difficulté à comprendre son rôle à cause de la connexion internet, j'ai donc réduit le nombre de détails dans l'explication et j'ai tout décortiqué; d'abord faire pousser lentement, puis rapide, puis un mélange des deux.</p>	
<p>Constat/stratégie : L'activité aurait probablement pu avoir plus de nuances si nous avions eu une meilleure communication (connexion internet), mais l'essentiel a été compris par les deux participantes. La maman a pu faire l'effort cognitif (dans ce cas particulier) afin de comprendre la différence entre une poussée rapide, une poussée lente et une poussée lente + rapide. Une fois que la différence a été saisie par la maman, elle a été transmise presque instantanément à la jeune participante qui a pu changer de rôle sans être mélangée. La jeune participante a une tendance à « copier » sa maman, il serait donc important de lui faire commencer l'activité parfois pour la laisser explorer ses propres chemins avant de lui offrir l'exemple de sa maman. L'activité bougeait, mais nous n'en sommes pas encore à l'exploration avec des « mouvements » de danse; je pense qu'il aurait été possible d'y travailler davantage si la connexion avait été meilleure, me permettant de communiquer plus d'outils pour faciliter la création chez les participantes.</p>	

Observations liées à la vérification de la maîtrise des connaissances		
Maîtrisées	Partiellement maîtrisées	Pas maîtrisées
Justification : Les deux vitesses ont été comprises par la jeune participantes et ont pu être modulées.		
Remédiation (si applicable) : Donner plus d'exemples de ce qui peut être fait pour encourager la jeune participante à faire des essais ou la laisser débiter pour qu'elle puisse trouver ses propres idées en premier avant d'avoir accès à celles de sa maman. Pour un éventuel programme, refaire 2 cours avec la même activité pourrait s'avérer pertinent; le premier cours consistant à apprendre les « règles du jeu », le second s'intéressant davantage aux pistes d'exploration de l'activité.		

Activité	
# Activité : 1.4	Nom : Jeu des couleurs
Objectif : Association d'une couleur à une consigne, changement clair de vitesse	Durée réelle : 5 minutes
Moment marquant	
Efficace	Inefficace
Moment marquant positif	Type de problème
	Les participantes comprennent très vite le but du jeu et se mettent en mouvement rapidement, mais je n'ai pas accès à de la musique pour les inspirer puisqu'elles n'entendent pas bien, je me retrouve donc à dire les mots associés aux couleurs pour les

		faire danser « Vite vite vite! Stop! Ralenti, ralenti, ralenti... ». La mise en mouvement est moins dansée que ce que je ne l'espérais.
		Critère d'efficacité : L'activité génère du plaisir, l'objectif spécifique est atteint mais l'activité ne génère pas assez de mouvement.
Indices verbaux ou corporels associés		
		La jeune participante reste plutôt sur place et fait danser son plumeau davantage que son corps. Elle lance des regards espiègles à l'écran, nous semblons être toutes les trois en interactions. L'attention est portée sur l'écran afin de bien suivre la consigne, et la vitesse/lenteur semble être exagérée pour témoigner de leur compréhension.
À la suite d'une adaptation		Nature de l'adaptation?
Planifiée	En cours d'intervention	
		Au début, la maman fait danser la jeune participante, mais après une courte intervention dans laquelle je lui demande de « danser avec elle » et non de la faire danser, l'activité commence à prendre forme. J'offre la possibilité à la jeune participante de garder le plumeau pour danser puisque cela semble la motiver à bouger encore plus.
<p>Constat/stratégie : Les couleurs sont moins vibrantes à l'écran qu'en vrai, le jaune et le vert sont donc plus difficile à différencier. La musique était prête à être utilisée mais l'instabilité de la connexion semble la rendre inaudible. La prochaine fois, je tenterai de faire un partage d'écran pour la musique, ce qui normalement fonctionne très bien. La rétroaction fait à la maman en début d'activité a été très bien accueillie et elle était nécessaire. La jeune participante regarde de plus en plus l'écran et interagit de plus en plus avec moi. À la fin de l'activité, elle utilise le plumeau pour se faire une chevelure; je pense qu'il est possible pour elle d'utiliser du matériel pour danser et générer du mouvement créatif, mais il faut que l'utilisation de ce dernier soit clarifiée puisque sinon l'objet devient encombrant sans que la jeune participante ne le réalise. J'aurais également voulu amener l'activité plus loin en proposant à la jeune participante de nommer les couleurs, mais j'ai vu le temps passer et puisque le début avait pris plus de temps et que nous n'avions la salle que jusqu'à 11h, j'ai dû m'arrêter là.</p>		

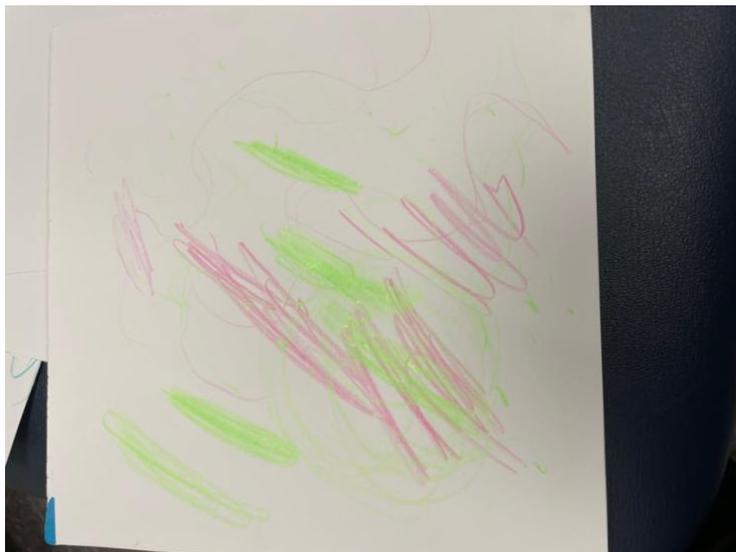
Activité de vérification de la maîtrise des connaissances ciblées par la progression des apprentissages		
Maîtrisées	Partiellement maîtrisées	Pas maîtrisées
Justification : La jeune participante est capable d'associer la couleur à la bonne vitesse, mais elle ne danse pas, elle gigotte!		

Remédiation (si applicable) : Utiliser de la musique pour donner l'envie de bouger en rythme, faire bouger les parties du corps à l'échauffement pour lui offrir une banque de mouvements et restreindre l'utilisation du matériel si l'activité n'est pas conçue avec du matériel à la base.

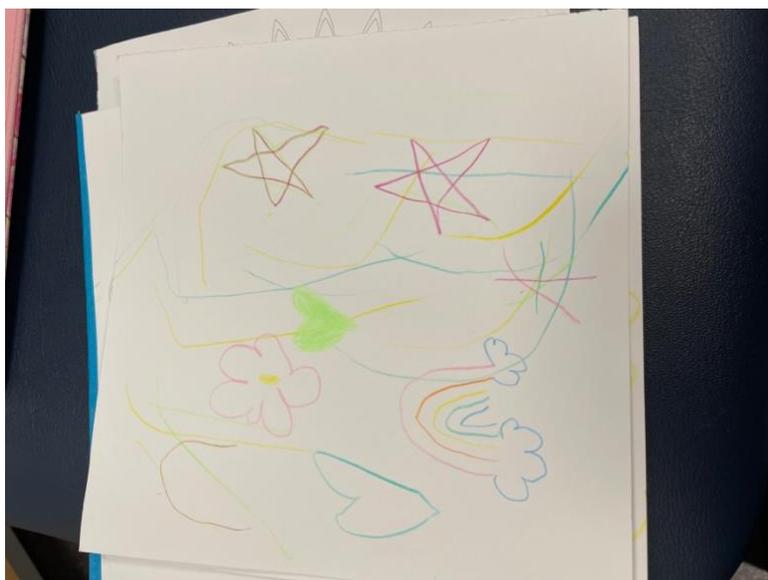
Activité	
# Activité : 1.5	Nom : Retour au calme
Objectif : Encourager la participante à choisir selon ses besoins, à exprimer ce qu'elle ressent et se détendre	Durée réelle : 2 minutes
Moment marquant	
Efficace	Inefficace
Moment marquant positif	Type de problème
Je demande à la jeune fille de refaire son mouvement arc-en-ciel à la fin du cours et il est beaucoup plus investi! Lorsqu'il lui est demandé de me dire son activité préférée, elle répond qu'elle a tout aimé.	Critère d'efficacité :
Indices verbaux ou corporels associés	
Grand sourire en exécutant le mouvement, les bras beaucoup plus allongés, c'est les deux mains qui sont utilisées pour faire l'arc-en-ciel cette fois! Elle me regarde, c'est à moi qu'elle montre le mouvement cette fois.	
À la suite d'une adaptation	
Planifiée	Nature de l'adaptation?
En cours d'intervention	Décrire.
J'ai décidé de demander à la jeune fille de refaire son mouvement à la place de lui demander de me dire si son ciel avait changé, puisqu'elle semblait beaucoup plus détendue; je me demandais si cela aurait une incidence sur le mouvement, ce qui s'est avéré être le cas. J'ai eu les choix qui s'offraient à elle pour la relaxation et lorsqu'elle s'est mise au dessin, j'en ai profité pour faire un petit retour réflexif sur le cours avec elle. 2'41'' vs 24'08''.	
Constat/ stratégie : Demander à l'élève de refaire son mouvement était vraiment intéressant puisque ce dernier avait pris de l'ampleur et de l'assurance. Devrait être refait à chaque séance. C'est aussi agréable d'avoir ce petit moment de discussion placé en fin de période.	

APPENDICE C
DESSINS FAITS PAR AIDA PENDANT LES SÉANCES

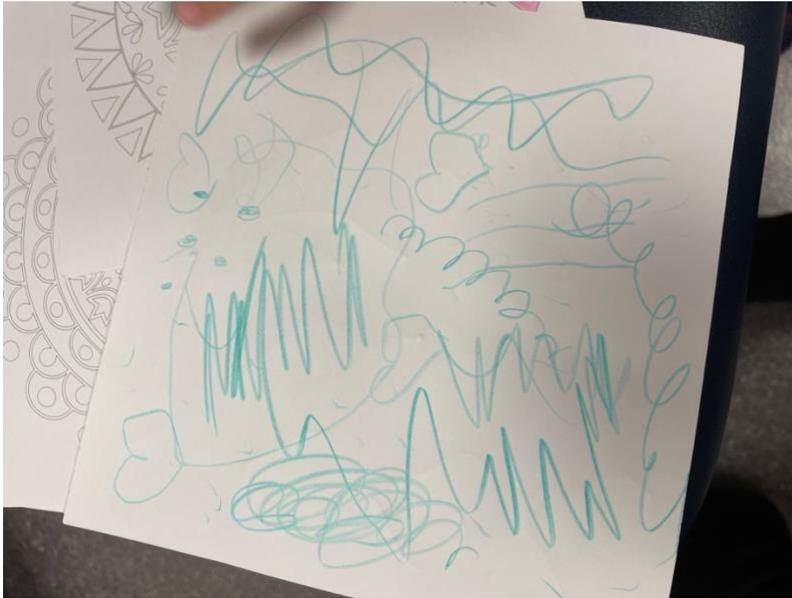
Séance 1 : Dessiner avec différentes vitesses



Séance 2 : Dessiner des formes



Séance 3 : Dessiner les tracés dans son dos en respectant les intensités



Séance 4 : Dessiner son cours de danse à l'hôpital



RÉFÉRENCES

- Adams, R. (1999). Revised Physical Activity Readiness Questionnaire. *Canadian Family Physician*, 45, 992.
- Alvin, P. (2007). Médecine de l'adolescent: une pratique, une vocation. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55(1), 31-34.
- Amade-Escot, C. (1998). Évaluer l'activité didactique : Intérêt de la méthode des incidents critiques didactiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(3), 21. <https://doi.org/10.7202/1091273ar>
- Baker, L. (2006). Observation : A Complex Research Method. *Library Trends*, 55(1), 171-189. <https://doi.org/10.1353/lib.2006.0045>
- Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. Une étude internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, Article 42. <https://doi.org/10.4000/ries.1107>
- Beaudry, L. (2017, novembre). *Entrevue téléphonique* [Communication personnelle].
- Bossy, L., et Duponchel, N. (2017). Éclairages sur les pratiques inclusives de scolarisation des adolescents malades ou accidentés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 79-80(3), 29-41.
- Bourdon, P., et Toubert-Duffort, D. (2017). Scolariser les enfants et adolescents malades ou accidentés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3-4 (79-80), 215-225.
- Bouvet, E., et Brucker, G. (1998). L'isolement en pratique hospitalière. *Médecine et Maladies Infectieuses*, 28(5, Supplément 1), 485-491. [https://doi.org/10.1016/S0399-077X\(98\)71005-4](https://doi.org/10.1016/S0399-077X(98)71005-4)
- Boyer, C., et Bissonnette, S. (2021). *Les effets du premier confinement, de l'enseignement à distance et de la pandémie de COVID-19 sur le rendement scolaire-Après la pandémie, faudrait-il généraliser l'usage de l'école virtuelle à toutes les clientèles et en toutes circonstances?* Éditions de l'apprentissage.
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Bradshaw, C., Atkinson, S., and Doody, O. (2017). Employing a Qualitative Description Approach in Health Care Research. *Global Qualitative Nursing Research*, 4(1-8).
- Cerqua, A. (2010). *La réforme éducative au Québec en trois mouvements. Analyse du discours.* Université Laval.

- Charmatz, B. (2009). *Je suis une école : Expérimentation, art, pédagogie*. Prairies ordinaires.
- Charmillot, M. (2021). *Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme*. Dans Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/les-grands-debats-epistemologiques-occidentaux-attribue/>
- Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., and Vreeland, T. J. (2020). Using Technology to Maintain the Education of Residents During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Surgical Education*, 77(4), 729-732. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.018>
- Choi, H., Jung, I., and Lee, Y. (2023). The power of positive deviance behaviours : From panic-gogy to effective pedagogy in online teaching. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11696-7>
- Combessie, J.-C. (2007). *II. L'entretien semi-directif: Vol. 5e éd.* (p. 24-32). La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-p-24.htm>
- Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (Vol. 3). Éditeur officiel du Québec, Thérien Frères.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *L'Éducation artistique à l'école : Avis au ministre de l'éducation*. Direction des communications du Conseil.
- Costa-Lascoux, J. (2007). La dimension culturelle dans l'éducation scolaire. Communication présentée au colloque européen : Scolariser l'enfant malade : nouvelles missions et perspectives européennes. Académie de Paris, Sénat, Palais du Luxembourg, 23-24 mars 2007.
- Crabtree, K. E. (2011). Adapted Dance : Meeting the needs of our students: Introduction. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(2).
- Davis, M. S. (1997). Georg Simmel and Erving Goffman : Legitimators of the sociological investigation of human experience. *Qualitative Sociology*, 20(3), 369-388.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Denis, P. (2011). La période dite de latence. In *De l'âge bête. La période de latence*. (p. 27-102). <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/de-l-age-bete--9782130592037-page-27.htm>
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2010). *Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13(2), 159-176.

- Desbarats, C. (2012). L'éducation artistique et les émotions démocratiques. *Esprit*, Décembre(12), 35-48. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/espri.1212.0035>
- Dinold, M., and Zitomer, M. (2015). Creating Opportunities for All In Inclusive Dance. *PALAESTRA*, 29. <https://doi.org/10.18666/PALAESTRA-2015-V29-I4-7180>
- Duval, H., Raymond, C. et Turcotte, N (dir). (2018). *Faire danser à l'école*. Presses de l'Université Laval.
- Duval, H., Raymond, C., et Odier-Guedj, D. (dir)(2022). *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives*. Presses de l'Université Laval.
- Espinosa, G. (2003). Chapitre II. L'affectivité, d'un point de vue psychologique, dans le rapport au maître. In *L'affectivité à l'école* (p. 27-38). <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/l-affectivite-a-l-ecole--9782130532675-page-27.htm>
- Éthier, L. (2017). *Étude historique : Historiographie de l'apparition des programmes de thérapie par les arts au sein des trois principaux hôpitaux pour enfants de Montréal ; l'Hôpital Sainte-Justine, l'Hôpital pour enfant de Montréal (Montreal Children's Hospital) et le Shriner's*.
- Éthier, L. (2019). *DAN784H - Méthode Feldenkrais et Movement ritual : Travail de fin de session*.
- Faure, S., et Garcia, M.-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : Regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 144(1), 85-94. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2973>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), 327.
- Forget-Dubois, N. (2020). Définitions et modalités de la formation à distance. *Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation*, 54.
- Fortin, S., Beaudry, L., Raymond, C., Duval, H., McKinley, P., Trudelle, S., Vaillancourt, G., and Swaine, B. (2021). All dancing bodies matter : Six facilitators aiming for inclusion and wellbeing for people with special needs. *Research in Dance Education*, 24(4), 1-18.
- Genard, J.-L., et Roca i Escoda, M. (2010). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 12, n° 1, Article 12, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.210>
- Gorman, G. E., and Clayton, P. (2005). *Qualitative research for the information professional* (2nd ed.). London: Facet.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : Document de référence à l'attention du personnel enseignant*. Ministère de l'éducation.

- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles—Profession enseignante*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise—Éducation préscolaire*.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise—Éducation préscolaire : Programme cycle de l'éducation préscolaire*.
- Guillemette, S., et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52.
- Haroun, T. (2011, janvier 8). 42 ans plus tard—Le rapport Rioux suscite toujours le débat. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/314243/42-ans-plus-tard-le-rapport-rioux-suscite-toujours-le-debat>
- Inchauspé, P. (1998). Des États généraux sur l'éducation. *Diriger en période de transformation*, 147-155.
- Jonnaert, P., Borght, C. V., Defise, R., Debeurme, G., et Sinotte, S. (2008). Chapitre 6. Les conditions de l'apprentissage en contexte scolaire. Dans *Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. (3^e éd., p. 269-395). <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/creer-des-conditions-d-apprentissage--9782804102111-page-269.htm>
- Kim, H., Sefcik, J. S., and Bradway, C. (2017). Characteristics of Qualitative Descriptive Studies : A Systematic Review. *Research in nursing & health*, 40(1), 23-42. <https://doi.org/10.1002/nur.21768>
- Lacince, N. (2000). Danse scolaire, objet de transgression en éducation. *Corps et culture*, 5. <http://journals.openedition.org/corpsetculture/681>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Lauret, J.-M. (2015). *L'art fait-il grandir l'enfant ?* Éditions de l'Attribut. <https://doi.org/10.3917/attri.laure.2015.01>
- Lavergne, C. D. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 17.

- Lemoine, M. (2010). Cinq éclaircissements sémantiques et syntaxiques du concept de guérison. Dans *Soigner ou guérir ?* (p. 19-34). ERES; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/eres.rouss.2010.01.0019>
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V., et Hasni, A. (2002). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : Évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514. <https://doi.org/10.7202/000288ar>
- Li, Z., Zhou, M., et Teo, T. (2018). Mobile technology in dance education : A case study of three Canadian high school dance programs. *Research in Dance Education*, 19(2), 183-196.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1370449>
- Loi sur l'instruction publique, RLRQ c I-13.3 (1988).
<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Magilvy, J. K., et Thomas, E. (2009). A First Qualitative Project : Qualitative Descriptive Design for Novice Researchers. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 14(4), 298-300.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2009.00212.x>
- Maitre de Pembroke, E. (2018). Gestes d'ajustement aux élèves : Acuité perceptive et écoute sensible dans la classe. *Recherches & éducations, HS*, Article HS.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5741>
- Martinet, M. A., Raymond, D., Gauthier, C., Québec (Province), et Ministère de l'éducation. (2004). *La formation à l'enseignement : Les orientations : les compétences professionnelles*. Ministère de l'éducation.
- Mayer, J. D., et Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *intelligence*, 17(4), 433-442.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2020) *Recommandations générales en cancérologie en contexte de la COVID-19*.
- Monfroy, B. (2013). Adapter pour enseigner ? Vers la construction du concept d'adaptation. *Recherches en didactiques*, 15(1), 91-109.
- Moore, M. (2013). *Handbook of Distance Education*, (3e éd.), Routledge.
- Mucchielli, A. (2014). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (3. Éd. Mise à jour et augmentée)*. Armand Colin.
- Nau, J.-Y. (2013). Thrombopénies immunologiques : Feu la splénectomie ? *Revue Médicale Suisse*, 9, 738-739.
- Neergaard, M. A., Olesen, F., Andersen, R. S., and Sondergaard, J. (2009). Qualitative description—the poor cousin of health research? *BMC medical research methodology*, 9(1), 52.

- Neunert, C., Lim, W., Crowther, M., Cohen, A., Solberg, L., and Crowther, M. A. (2011). The American Society of Hematology 2011 evidence-based practice guideline for immune thrombocytopenia. *Blood*, 117(16), 4190-4207. <https://doi.org/10.1182/blood-2010-08-302984>
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXIe siècle?*
- Odier-Guedj, D., Jimenez, C., Duval, H., Charbonneau, C., et Raymond, C. (2022). Tisser des alliances dans la classe de danse pour soutenir la diversité : Passer des valeurs aux actes. *Recherches en danse*, 11.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Armand Colin.
- Parrini-Alemanno, S. (2007). Contexte et contextualisation dans l'approche qualitative de la communication organisationnelle. *Recherche Qualitative*, 3, 335-349.
- Parrish, M. (2016). Toward transformation : Digital tools for online dance pedagogy. *Arts Education Policy Review*, 117(3), 168-182. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1187974>
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : Un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 22(2), 3-13.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Picherot, G. (2014). Maladies chroniques de l'enfant. Quelles modalités et quels enjeux ? *Enfances Psy*, N° 64(3), 13-23.
- Pichonnaz, D., Bécherraz, C., Knutti-Menia, I., Staffoni, L., et Schoeb, V. (2017). Filmer les soins. Données vidéo et recherche qualitative. *RECHERCHES QUALITATIVES*, 36, 63-84.
- Pollock, R. E., and Roth, J. A. (1989). Cancer-induced immunosuppression : Implications for therapy? *Seminars in Surgical Oncology*, 5(6), 414-419. <https://doi.org/10.1002/ssu.2980050607>
- Prettyman, A., and Sass, T. R. (2020). The efficacy of virtual instruction in PK-12 education : A review of the literature. *Georgia Policy Labs*.
- Puozzo, I. C. (2016). Créativité et apprentissage : Dilemme et harmonie. *Revue française de pédagogie*, n° 197(4), 5-12.
- Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : Un mouvement dialogique intérieur et interactif* [Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5483>
- Raymond, C. et Lord, M. (2018). L'intégration de la danse au curriculum scolaire québécois : portrait des programmes d'études des années 1980 et 2000. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 35–60). PUL.

- Riente, R. (2010). Activités d'apprentissage, SAÉ et SÉ : quelques précisions. *Québec français*, 158, 53-53.
- Roy, S. (2003). *L'étude de cas*. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (4^e édition) (p.159-189). Québec: Presses de l'Université du Québec. (1^{ère} éd. 1984)
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective : Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sullivan-Bolyai, S., Bova, C., and Harper, D. (2005). Developing and refining interventions in persons with health disparities : The use of Qualitative Description. *Nursing Outlook*, 53(3), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2005.03.005>
- Terrat, H. (2017). L'école à l'hôpital : Des démarches et des outils numériques pour scolariser et développer la métacognition. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 79-80(3), 141-156.
- Thanh, N. C., and Thanh, T. T. (2015). The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American Journal of Educational Science*, 1(2), 24-27.
- Tourette-Turgis, C. (2010). Le développement de l'enfant. In *Psychologie pour l'enseignant* (p. 1-30). Dunod. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/manuel-visuel-de-psychologie-cognitive--9782100725021-page-1.htm>
- Tupin, F. (2003). *Jalons pour une problématique générale*. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 10, 5-15.
- Valéau, P., et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : Un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches qualitatives*, 35(1), 76-100.
- Valentin, É., Gauthier, M., Observatoire Jeunes et société, INRS Urbanisation, culture et société, Québec (Province), et Ministère de la culture et des communications. (2006). *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale : Un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Observatoire Jeunes et société, Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, culture et société. <https://www.deslibris.ca/ID/250703>
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160(3), 71-80.
- Viallard, J.-F. (2012). Traitement du PTI chronique. *Horizon Hémato*, 2(4), 195-196.
- Zitomer, M. R. (2016). *Creating inclusive elementary school dance education environments*.

Zitomer, M. R. (2017). Always being on your toes : Elementary school dance teachers' perceptions of inclusion and their roles in creating inclusive dance education environments. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 428-440. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197327>

Zitomer, M. R., et Reid, G. (2011). To be or not to be – able to dance : Integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.575224>