

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU TRANSFERT DU POIDS DANS LE MOUVEMENT DANSÉ :
UNE INTERACTION DIALOGIQUE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN DANSE

PAR

CHRISTOPHE BENOIT-PIAU

FÉVRIER 2026

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.12-2023). 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

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien des personnes qui m'ont entouré avec patience et bienveillance. Je tiens à remercier avec toute ma gratitude les personnes qui ont contribué tout au long de ce processus de recherche :

À ma directrice de recherche, Caroline Raymond, et ma co-directrice de recherche, Nicole Harbonnier, professeures au Département de danse de l'UQAM, pour votre support indéniab, précis, sensible, inspirant qui m'a guidé jusqu'au bout même quand je ne pensais pas y arriver.

Aux professeures du département de danse de l'UQAM qui m'ont enseigné lors de ce parcours à la maîtrise en danse : Geneviève Dussault, Catherine Lavoie-Marcus, Marie Beaulieu, Lucie Beaudry, Guy Cools, Hélène Duval, Nicole Harbonnier et Christine Germain.

Aux neuf élèves participantes au projet de recherche qui se sont engagées avec ouverture et enthousiasme.

À Sabrika Leduc pour sa collaboration précieuse en tant qu'intervieweuse des entretiens d'explicitation.

À Opus Variations Danse pour m'avoir donné accès au studio de danse pour la préparation et l'enseignement des classes de danse de cette étude.

À ma mère, Nathalie, et à mon beau-père, Christian, pour leur support et encouragement constant.

À ma sœur, Justine, pour nos réflexions si enrichissantes sur ce processus de recherche.

À ma partenaire de vie, Naomie, pour ta compréhension et ton soutien émotionnel à travers ce processus difficile, mais si enrichissant.

À mes chats, grands témoins de mes nombreuses heures de travail. Merci pour vos encouragements malgré les poils dans mon café.

DÉDICACE

À mon grand-père, Robert Piau, pour toute l'inspiration que
tu m'as apportée, et ce, même depuis ton départ.

D'un chercheur à un autre, merci.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Positionnement et motivation	2
1.1.1 Ma propre posture d'élève en classe de danse	2
1.1.2 Devenir enseignant de danse en milieu récréatif.....	3
1.1.2.1 Percevoir les enjeux du transfert du poids chez des élèves adultes débutantes.....	4
1.1.2.2 Hypothèses de départ pour enseigner et conscientiser le transfert du poids	6
1.2 État de la question	7
1.2.1 État des lieux sur l'accompagnement de l'apprentissage en classe de danse	8
1.2.1.1 Perspective énaïve de l'apprentissage	10
1.2.2 Apport de l'éducation somatique à l'enseignement de la danse : principes transversaux.....	12
1.2.2.1 L'importance de la rétroaction dans la prise de conscience de soi dans le mouvement dansé..	14
1.2.3 Interaction pédagogique en classe de danse.....	15
1.2.3.1 Rétroaction en classe de danse	17
1.2.4 Transfert du poids : littérature existante.....	19
1.3 But de l'étude et questions de recherche.....	20
1.3.1 Questions de recherche	20
1.3.2 Sous-questions de recherche.....	20
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	21
2.1 Enjeux et notions inhérents au transfert du poids	21
2.1.1 La marche comme action fondamentale du transfert du poids	21
2.1.2 Le rôle du transfert du poids en danse	23
2.1.3 L'apport de l'éducation somatique à la prise de conscience du mouvement dansé	25
2.1.4 Pratique emblématique du transfert du poids en danse : <i>Contact Improvisation</i>	27
2.2 Enjeux de l'accompagnement de l'apprentissage en danse	28
2.2.1 Activité de communication lors de l'interaction pédagogique en classe de danse.....	29

2.2.1.1	Types de dialogue présent lors de l'activité de communication en classe de danse	31
2.2.1.2	Rétroaction : effets sur l'apprentissage et stratégies d'application	32
➤	Quatre raisons de maximiser la rétroaction	33
➤	Quatre stratégies pour faciliter la mise en application optimale du principe de la rétroaction	34
2.2.2	Activité d'observation de l'enseignant lors de l'interaction pédagogique en classe de danse ...	36
➤	L'Observation-Analyse du Mouvement	37
2.2.3	Épistémologie de l'énaction pour penser et comprendre l'enseignement/apprentissage de la danse en milieu récréatif	41
2.2.4	Postures de l'enseignant accompagnateur.....	43
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		45
3.1	Posture d'enseignant de danse/chercheur	45
3.1.1	Posture épistémologique compréhensive/interprétative	45
3.1.2	Complémentarité des approches ethnographiques et psychophénoménologiques	46
3.2	Terrain de recherche.....	48
3.2.1	Recrutement et portrait des élèves participantes.....	48
3.2.2	Portrait de l'enseignant des classes de danse	48
3.2.3	Proposition de la classe de danse	49
3.3	Méthodes et outils de production de données	52
3.3.1	Production de données – élèves participantes.....	53
3.3.1.1	Entretiens d'explicitation.....	53
3.3.1.2	Production de données audiovisuelles.....	54
3.3.2	Production de données – enseignant de danse.....	54
3.3.2.1	Journal de bord de l'enseignant de danse : Participation observante	55
3.4	Analyse qualitative des données.....	55
3.4.1	Analyse des données par catégories conceptualisantes	55
3.4.1.1	Analyse des entretiens d'explicitation.....	57
3.4.1.2	Analyse des moments significatifs d'enseignement/apprentissage du transfert du poids notés dans le journal de bord et observés dans les captations vidéo	57
3.5	Pertinence et limites de l'étude.....	59
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		60
4.1	Synopsis de l'interaction dialogique entre l'élève et l'enseignant lors de l'enseignement/apprentissage du transfert du poids en milieu récréatif	61
4.2	Catégories conceptualisantes de l'enseignant.....	62
4.2.1	Réorientation empathique du mouvement.....	63
4.2.2	Constat d'une progression du transfert du poids.....	65
4.3	Catégories conceptualisantes des élèves.....	67
4.3.1	Sensation éprouvée du transfert du poids	68
4.3.2	Respiration facilitatrice du transfert du poids	70
4.4	Catégorie conceptualisante commune aux élèves et à l'enseignant.....	72
4.4.1	Partage d'informations expérientielles	72

CHAPITRE 5 DISCUSSION	76
5.1 L'influence de l'action fonctionnelle sur l'expressivité du geste	76
5.1.1 Dimensions fonctionnelle et expressive du transfert du poids	77
5.1.2 Mobilisation des activités de l'OAM par l'enseignant dans l'accompagnement de l'apprentissage du transfert du poids	78
5.2 L'interaction dialogique en classe de danse : une perspective énaactive	79
5.2.1 L'agir compétent et la présence énaactive lors de l'enseignement/apprentissage du transfert du poids 80	
5.3 Apport potentiel de ma recherche à la formation continue des enseignants de danse	84
5.4 Évolution de ma compréhension de ma propre posture d'enseignant-chercheur	85
➤ La préparation d'une classe de danse.....	86
➤ Ce que je fais pendant la classe de danse.....	87
➤ Ce que je fais après la classe de danse	87
CONCLUSION	89
ANNEXE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	92
ANNEXE B AVIS DE RECRUTEMENT SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX	93
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	94
ANNEXE D FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ	98
ANNEXE E EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANT DE DANSE (COURS 5).....	100
ANNEXE F GUIDE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION	107
ANNEXE G DÉFINITION DES CATÉGORIES CONCEPTUALISANTES	111
ANNEXE H EXTRAIT DU TABLEAU D'ANALYSE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION (ÉLÈVE)	116
ANNEXE I EXTRAIT DU TABLEAU D'ANALYSE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION (ENSEIGNANT)	118
ANNEXE J GLOSSAIRE DES PARAMÈTRES OBSERVABLES ET CONCEPTUELS DE L'OBSERVATION-ANALYSE DU MOUVEMENT (OAM).....	120
ANNEXE K EXTRAIT D'UN TABLEAU D'ANALYSE DES MOMENTS SIGNIFICATIFS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU TRANSFERT DU POIDS.....	123
BIBLIOGRAPHIE.....	127

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1– Spirale du développement de l’agir (Masciotra, 2023, p. 121).....	11
Figure 2.1 — Schéma de l’activité de communication en classe de danse basée sur Barbier (2017)	30
Figure 2.2 — Schéma des phases d’activités de l’OAM (Harbonnier et al., 2021, p.4).....	39
Figure 2.3 — Schéma conceptuel de l’OAM (Harbonnier et al., 2021, p. 11).....	40
Figure 2.4 - Schéma d’une interaction entre élève et enseignant dans la dynamique situationnelle pédagogique d’une classe de danse en milieu récréatif (inspiré de Masciotra, 2023).....	42
Figure 3.1 — Temporalités des observations notées dans les journaux de bord	58
Figure 4.1 — Schéma des catégories conceptualisantes présentes lors de l’interaction dialogique entre l’élève et l’enseignant dans l’enseignement/apprentissage du transfert du poids en milieu récréatif	60
Figure 4.2 — Schéma de l’espace de rencontre du partage d’informations expérientielles.....	73

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 - Intentions pédagogiques des quatre périodes/étapes des classes de danse proposées 50

Tableau 3.2 - Méthodes et outils de production de données..... 53

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

TDP : Transfert du poids

OAM : Observation-analyse du mouvement

AFCMD : Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé

LBMA : Laban/Bartenieff movement analysis

UQAM : Université du Québec à Montréal

RED : Réseau d'enseignement de la danse

CI : Contact Improvisation

SAÉ : Situation d'apprentissage et d'évaluation

RÉSUMÉ

Cette recherche propose d'étudier l'interaction entre l'enseignant de danse et l'élève adulte débutant lors de l'enseignement/apprentissage du transfert du poids en milieu récréatif. Le but de cette étude consiste à comprendre comment mes activités d'enseignement agissent sur les processus d'apprentissage du transfert du poids d'élèves adultes débutants afin d'améliorer mon accompagnement à l'apprentissage de cette action fondamentale du mouvement dansé.

À titre d'enseignant/chercheur de cette étude, j'ai proposé douze classes de danse à des élèves adultes débutantes en milieu récréatif afin d'étudier l'interaction dialogique entre l'enseignant de danse et l'élève dans ma propre pratique enseignante. Cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative s'appuyant sur une posture épistémologique compréhensive/interprétative et une démarche alliant des méthodes ethnographiques et psychophénoménologiques : participation observante (Soulé, 2007), production de données audiovisuelles (De Sardan, 2008) et entretien d'explicitation (Vermersch, 2019). L'ensemble des données a été analysé selon la méthode d'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021).

Les résultats ont permis de mettre en lumière divers phénomènes à l'œuvre lors de l'interaction dialogique entre l'enseignant de danse et l'élève : des phénomènes vécus par l'enseignant (réorientation empathique du mouvement, constat d'une progression du transfert du poids), par l'élève (sensation éprouvée du transfert du poids, respiration facilitatrice du transfert du poids), et par l'enseignant et l'élève (partage d'informations expérientielles). Il ressort de cette étude que d'agir sur la dimension fonctionnelle du transfert du poids influence également sa dimension expressive et qu'une perspective énaïve (Masciotra et al., 2008 ; Masciotra, 2017, 2023) peut être considérée pour saisir la complexité de l'interaction dialogique.

Mots clés : Danse, enseignement, apprentissage, transfert du poids, adultes débutants, milieu récréatif

ABSTRACT

The aim of this research is to study the interaction between the dance teacher and the adult beginner student when teaching/learning weight transfer in a recreational dance setting. The purpose of this study is to understand how my teaching activities affect the learning processes of weight transfer in adult beginner students to improve my support in learning this fundamental action of dance movement.

As teacher/researcher of this study, I offered twelve dance classes to adult beginner students in a recreational setting to study the dialogical interaction between the dance teacher and the student in my own teaching practice. This study is part of a qualitative research approach based on a comprehensive/interpretive epistemological stance and an approach combining ethnographic and psychophenomenological methods: observant participation (Soulé, 2007), production of audiovisual data (De Sardan, 2008) and explicitation interview (Vermersch, 2019). All the data was analyzed using the conceptualizing categories analysis method (Paillé and Mucchielli, 2021).

The results highlighted various phenomena at work during the dialogic interaction between the dance teacher and the student: phenomena experienced by the teacher (empathetic reorientation of movement, progression observation of weight transfer), by the student (experienced sensation of weight transfer, breathing facilitating weight transfer), and by the teacher and the student (sharing of experiential information). From this study emerges that acting on the functional dimension of weight transfer also influences its expressive dimension and that an enactive perspective (Masciotra et al., 2008; Masciotra, 2017, 2023) can be considered to grasp the complexity of dialogical interaction.

Keywords: Dance, teaching, learning, weight transfer, adult beginners, recreational setting

Le mouvement du corps humain a besoin d'obstacles pour s'exprimer

Adolphe Appia¹

¹ Appia, A., «L'espace vivant», *Nouvelles de danse*, n. 42/43, été 2000, p. 26-35

INTRODUCTION

Cette étude se déroule en contexte d'enseignement de la danse en milieu récréatif à des élèves adultes débutantes. Il est à noter que dans ma carrière d'enseignant en danse en milieu récréatif, les élèves adultes auxquelles j'enseignais s'identifiaient toutes au genre féminin. Le but de cette recherche est de comprendre l'interaction entre l'enseignant et les élèves et les défis causés par l'enseignement de la danse auprès d'adultes débutantes, en particulier l'apprentissage du transfert du poids comme principe fondamental du mouvement dansé. Il s'agit d'un objet d'étude peu documenté du point de vue des participant.es dans plusieurs domaines d'activités qui sollicitent le mouvement fonctionnel et expressif (sports, biomécanique, danse, etc.).

Ce mémoire s'organise en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, j'élabore ma problématique de recherche en abordant les motivations qui fondent cette recherche portant sur le processus d'enseignement/apprentissage du transfert du poids chez les élèves adultes débutantes en milieu récréatif. Je présente également la recension des écrits scientifiques sur l'accompagnement de l'apprentissage en classe de danse, l'apport de l'éducation somatique à l'enseignement de la danse, l'interaction pédagogique en classe de danse et le transfert du poids. Ce premier chapitre se termine avec les objectifs et les questions de recherche. Dans le deuxième chapitre, je présente le cadre conceptuel qui m'a permis de cibler les enjeux et notions inhérents au transfert du poids et à l'accompagnement de l'apprentissage en danse. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie utilisée lors de cette étude. Je commence en présentant ma posture épistémologique, le terrain de recherche où s'est déroulée ma collecte de données avec des élèves adultes débutantes, ainsi que mes choix méthodologiques de production de données. À la fin de ce chapitre, je présente mes méthodes d'analyse de données ainsi que la pertinence et les limites de l'étude. Au quatrième chapitre, j'expose les résultats issus de l'analyse, sous forme de mise en relation des phénomènes présents dans le processus d'enseignement/apprentissage du transfert du poids et observés lors des classes de danse de cette étude, à savoir la réorientation empathique du mouvement, le constat d'une progression du transfert du poids, le partage d'informations expérientielles, la sensation éprouvée du transfert du poids et la respiration facilitatrice du transfert du poids. Dans le cinquième et dernier chapitre, les résultats sont discutés au regard des notions, théories et concepts présentés dans la problématique et le cadre conceptuel.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Positionnement et motivation

Cette démarche de recherche est intimement liée à mon développement personnel en tant qu'élève en danse dans un programme de formation préprofessionnelle au collégial et intimement au développement de ma carrière d'enseignant, plus spécifiquement avec des élèves adultes débutantes en milieu récréatif. Dès que j'ai commencé à enseigner à des personnes adultes débutantes en danse contemporaine, j'ai pu remarquer certaines difficultés d'apprentissage liées au transfert du poids. Grâce aux rétroactions et propositions que je communiquais aux élèves, j'ai pu voir une amélioration d'un point de vue extérieur à leur expérience du mouvement dansé. Toutefois, je ne pouvais pas être certain que ce que je leur proposais faisait une différence pour elles et eux ou du moins résonnait avec leurs processus d'apprentissage, à savoir l'appropriation par imitation et l'interaction par démonstration-reproduction d'un modèle (Harbonnier-Topin, 2009). Le but premier de cette recherche est d'observer comment mes activités d'enseignement d'une classe de danse en milieu récréatif agissent sur les processus d'apprentissage du transfert du poids chez des élèves adultes débutantes.

Tout d'abord, mon développement personnel en tant qu'élève et son effet sur le début de ma carrière d'enseignant servent de base de réflexion sur cet intérêt de recherche. Par la suite, les enjeux observés en lien avec le transfert du poids dans mes classes de danse seront présentés ainsi que mes intuitions et hypothèses de départ concernant l'enseignement et la conscientisation du transfert du poids chez des élèves adultes. Ensuite, il sera question de l'état des lieux sur l'enseignement de la classe de danse et ses différents aspects tels que l'accompagnement de l'apprentissage, l'apport de l'éducation somatique à l'enseignement de la danse et l'interaction pédagogique entre l'enseignant et l'élève. Finalement, les questions qui guident cette recherche seront présentées en fin de chapitre.

1.1.1 Ma propre posture d'élève en classe de danse

Mon développement personnel en tant qu'élève en danse dans une formation préprofessionnelle au collégial puise son sens dans le plaisir de danser. Lors de cette formation, j'ai pu expérimenter avec le travail des sensations dans le mouvement dansé à travers des exercices de prise de conscience en mouvement. La découverte des sensations émergeant du mouvement dansé a provoqué chez moi un

changement de conception de celui-ci, de ses fondements et de sa pratique. Il s'est développé dans ma pratique de la danse une sensibilité somatique qui demande de prendre conscience de ses sensations comme sources d'information cruciale pour danser.

De nouvelles expériences motrices favorisant l'intégration des sensations dans le mouvement dansé m'ont permis de reconstruire une représentation interne de mon corps, aussi appelée « schéma corporel ». S'élaborant à partir de « l'intégration des diverses informations sensorielles (proprioceptives, visuelles, labyrinthiques), la relation entre les différents segments corporels et l'effet de la force gravitaire sur ces différents segments » (Harbonnier, 2018, p. 156), le schéma corporel est une référence à la relation entre nos mouvements et notre environnement. Cette représentation interne m'a permis de trouver et de connaître mes limites corporelles ainsi que de trouver un nouveau sens à la danse grâce à ce que Harbonnier (2018) nomme le « feedback sensoriel » (p. 157). L'autrice affirme que puisque ce feedback sensoriel serait « le seul moyen de prendre conscience du mouvement que l'on produit », l'expérience du système sensoriel deviendrait « l'expérience même du mouvement » (p. 157). Ces informations sensorielles ont donc servi « de support à la construction du sens » (p. 158) que je souhaitais donner à mon expérience dans le mouvement dansé de sorte que la prise de conscience des sensations est source de plaisir.

1.1.2 Devenir enseignant de danse en milieu récréatif

Le début de ma carrière d'enseignant de danse en milieu récréatif s'est construit simultanément à mon initiation au travail des sensations. Ayant trouvé un sens à mon expérience dans le mouvement dansé, j'ai souhaité partager cette expérience et la transmettre aux élèves. Étant débutant dans le domaine de l'enseignement, plusieurs formations, suivies lors de mes premières années d'enseignement, m'ont guidé dans le partage de connaissances, dont la plus personnellement signifiante fut celle portant sur la rétroaction tactile et verbale à l'élève. Cette formation m'a spécifiquement fait réfléchir sur la rétroaction communiquée à l'élève, mais aussi sur la rétroaction de l'élève vers l'enseignant afin d'informer ce dernier de l'intégration de notions précises, telles que le transfert du poids.

Étant enseignant de danse en milieu récréatif, il est important de préciser le contexte des classes que je propose aux élèves. Lors de ma formation préprofessionnelle en danse, je n'ai pas pu m'empêcher de remarquer que chaque enseignant.e de classes techniques proposait des coordinations différentes qui s'avéraient complémentaires. En me développant en tant qu'enseignant, j'ai adhéré à cette vision de la

complémentarité des approches plutôt que d'enseigner une technique de danse dans sa forme la plus pure. Au terme de « classes techniques », j'opterais plutôt pour le terme de « classes de danse », m'éloignant ainsi du but de la formation du danseur dans une technique singulière et me permettant de proposer des activités d'enseignement variées telles que des chorégraphies, des séances d'improvisations guidées et des exercices de prise de conscience.

Étant donné ma nouvelle affinité avec le travail des sensations dans le mouvement dansé, un engagement de ma part dans une démarche d'enseignement d'une « compréhension de l'efficacité fonctionnelle du corps [et d'un] raffinement des sensations » (Bienaise et Levac, 2016, p. 509) fut nécessaire afin d'aider les élèves à conscientiser le transfert du poids et leurs appuis.

1.1.2.1 Percevoir les enjeux du transfert du poids chez des élèves adultes débutantes

L'exécution d'un transfert du poids est une difficulté que j'ai pu remarquer chez chacune des élèves adultes en classe de danse en milieu récréatif malgré leur niveau d'expérience en danse. Une première difficulté que j'ai observée a été le transfert du poids nécessaire à l'exécution d'un tendu. Lors d'un tendu avec la jambe droite, un danseur passe d'un appui sur ses deux pieds à un seul appui sur sa jambe gauche afin de glisser le pied droit jusqu'à la pointe sur le sol soit vers l'avant, le côté ou l'arrière. En portant son attention sur la jambe qui fait le tendu, l'élève a tendance à perdre la conscience de l'ancrage de sa jambe d'appui, provoquant un manque de stabilité qui ne lui permet pas de glisser le pied au sol et de déployer le tendu jusqu'à l'extension de sa cheville². J'observe que certaines élèves soulevaient leur jambe du tendu comme si elles étaient encore sur le mode automatique de la marche. Ceci peut poser un problème, car dans les classes de danse que je propose aux élèves, les tendus sont préparatoires à d'autres mouvements qui nécessitent une plus grande complexité de coordination, telle que l'exécution de sauts.

Dans le domaine du sport, la coordination motrice correspond à « la capacité de l'organisme à réaliser un mouvement par l'action simultanée et harmonieuse du système nerveux et des muscles squelettiques concernés » (Ferré et Leroux, 2009). En contexte de classe de danse, la dimension psychomotrice de la coordination est bien présente et à celle-ci se rajoute la dimension expressive et symbolique du

² Au niveau biomécanique, cela correspond à la flexion plantaire : « un mouvement vers la plante du pied s'appelle flexion plantaire, appelée aussi "extension" » (Calais-Germain, 2013, p. 260).

mouvement dansé, laquelle correspond entre autres au sens donné au mouvement par la personne qui l'exécute.

Une deuxième difficulté que j'ai observée se retrouve dans l'exécution d'un temps levé, correspondant à un saut commençant et se terminant sur le même pied avec la jambe libre positionnée soit devant, à côté ou à l'arrière du corps. Leduc (2023) définit les différentes phases du saut dansé comme la « liaison avec ce qu'il y a avant (immobilité, réception, tour, etc.), propulsion, suspension ascendante, apogée, suspension descendante, réception, liaison avec ce qu'il y a après (propulsion, tour, arrêt, etc.) » (p. 82, figure 4.2). Le temps levé est donc un saut gardant le même appui au sol lors de sa propulsion et de sa réception. La difficulté observée chez les élèves adultes débutantes se retrouve lors de la phase de propulsion. En effet, certaines des élèves adultes ont tendance à commencer le saut sur un pied lors de sa propulsion et à terminer le saut sur l'autre pied lors de sa réception.

La manière dont les mouvements de certaines des élèves adultes s'organisent autour de ces difficultés se rapproche de l'action de la marche à laquelle je rattache la définition suivante : « La marche est constituée d'une activité rythmique symétrique et coordonnée des deux membres inférieurs qui peut être décomposée en cycles successifs alternant phases d'appuis (simples ou doubles) et phases oscillantes » (R. Parry, présentation PowerPoint, été 2018).

Dans l'exécution d'un tendu, le mouvement passe d'un appui double sur les pieds à un appui simple sur un pied et revient sur un appui double. Selon mes observations, les élèves adultes auxquelles j'enseigne démontraient de la difficulté avec la transition entre la phase d'appui double et celle d'appui simple et vice-versa. Il m'apparait important de clarifier cette transition, ce transfert du poids, coordonné dans la phase oscillante de la jambe du geste, celle qui effectue le tendu.

Dans le cas du temps levé, la propulsion et la réception se font sur le même pied, donc dans un enchaînement de deux phases d'appui de la même jambe. Selon mes observations, les élèves adultes auxquelles j'enseigne n'arrivaient pas à enchaîner les deux phases d'appui de la même jambe, continuant plutôt à enchaîner une coordination d'appui semblable à celle de la locomotion à la base de la marche.

En analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD)³, il y a une association entre la notion d'appui et celle d'orientation qui s'est construite sur la base « des lois fonctionnelles du mouvement dans notre contexte gravitaire » (Harbonnier, Lyon et Vuilleumier, 2023, p. 168). Pour que le mouvement s'organise, il y a une logique demandant un point stable et un point mobile, un appui et une orientation. Cette même logique est tout à fait observable lors d'un tendu, car la jambe de support est le point stable et la jambe de geste est le point mobile. Comme divers appuis et orientations sont possibles, tels « un regard, un imaginaire, une musique ou une parole » (p. 169), une multiplicité d'activités d'enseignement peut agir sur l'utilisation d'appuis au sol ou dans l'espace. Je cherche donc à mieux aider les élèves adultes auxquelles j'enseigne à trouver leurs appuis et à transférer leur poids d'un appui à un autre.

1.1.2.2 Hypothèses de départ pour enseigner et conscientiser le transfert du poids

Un des enjeux centraux auxquels je fais face dans mon enseignement relève du fait que les élèves adultes ne se retrouvent pas dans un processus d'apprentissage de la coordination de la marche, mais bien dans un processus d'apprentissage de nouvelles coordinations de mouvements dansés plus ou moins complexes. Dans son utilisation quotidienne, la coordination de la marche est automatisée et donne l'impression d'interférer dans l'apprentissage de nouvelles coordinations de mouvements dansés.

En effet, lors de l'exécution d'un tendu, les élèves adultes que j'ai observées n'arrivaient pas à transférer leur poids sur un seul appui pour glisser leur pied au sol vers la périphérie. Elles semblaient toujours « prendre un pas » en allant poser le pied en périphérie. La même chose se produisait pour l'exécution des temps levés. Au lieu de garder le même appui au sol avant et après le saut, les élèves avaient tendance à projeter une jambe devant elles pour sauter, ce qui avait pour effet de changer d'appui pendant le saut. L'efficacité et l'optimisation du transfert du poids dans ces deux coordinations semblent donc être affectées par la coordination automatisée de la marche.

³ « Élaborée dans un objectif préventif, éducatif et artistique, l'Analyse Fonctionnelle du Corps dans le Mouvement Dansé (AFCMD), interroge l'intention du geste et l'organisation posturale de la personne, dans un contexte d'action défini, en instaurant un dialogue ouvert avec l'imaginaire du mouvement. Dans la lignée des techniques somatiques, l'AFCMD s'en distingue d'une part par l'usage de données théoriques et pratiques d'observation, mais aussi en valorisant une réorganisation de l'expérience kinesthésique. Elle croise l'expérience sensible avec les connaissances objectives qui régissent le mouvement. L'AFCMD prend en compte la dimension fonctionnelle et expressive du corps "sujet" pour aller vers l'autonomie d'une organisation optimum du mouvement » (<https://afcmd.com/afcmd>).

Toutefois, un des phénomènes qui rassemblent les deux processus d'apprentissage de la marche et de mouvements dansés est la gravité servant d'unique référentiel commun du mouvement (Godard, 2013). Bril (2000) affirme qu'avant même de vouloir effectuer un transfert du poids dans une action telle que la marche, « tout individu doit pouvoir supporter son poids, maintenir son équilibre et se propulser vers l'avant » (p. 53). Pouvoir supporter son poids et donc pouvoir résister aux forces gravitaires est ce qui fonde la théorie de l'attitude posturale d'Hubert Godard. Il affirme que la « posture est toujours le résultat d'une attitude qui est notre manière d'échanger avec le monde à travers nos sens : les filtres, liés à notre histoire, qui gère notre perception, nos attentes, etc. » (Godard dans Hess et Righini, 2018, P. 104) L'attitude et la posture « qu'elle forge [...] désignent ensemble un mode préférentiel d'être au monde. » (P. 104) Comme un commentaire pouvant affecter la posture d'un élève peut signifier un changement de son attitude et possiblement entrer en collision avec le mode préférentiel d'être au monde de l'élève, je me dois de considérer l'organisation singulière de chacun dans le mouvement.

Puisque mon expérience dans le mouvement dansé est ancrée dans l'idée que la prise de conscience des sensations est source de plaisir, je considère cette prise de conscience à travers l'intégration d'une pédagogie somatique (Fortin, 2018) à mon enseignement. Elle constitue mon intuition de départ concernant les activités d'enseignement que je souhaite proposer dans le cadre de cette recherche. Toutefois, il apparaît nécessaire de prendre en compte les motivations personnelles de chacune des élèves adultes auxquelles j'enseigne à suivre des cours de danse hebdomadaires. Certaines d'entre elles veulent danser pour améliorer leur forme physique, certaines veulent danser pour décompresser et d'autres veulent danser pour se reconnecter à elles et voient le cours comme une sorte de méditation en mouvement. Je devrai donc m'ajuster en tant qu'enseignant afin de construire avec chacune des élèves un lien qui pourra devenir représentatif du sens qu'elles souhaitent donner aux classes de danse auxquelles elles participent.

1.2 État de la question

Afin de cerner l'état des lieux sur l'enseignement de la classe de danse, il semble important de se pencher sur le grand nombre de chercheurs en éducation (Altet, 2002; Masciotra, 2017, 2023) et en danse (Andrzejewski, 2009; Barr, 2009 ; Bienaise et Levac, 2016 ; Cazemajou, 2013 ; Duval et al., 2023 ; Duval et Turcotte, 2018 ; Dyer, 2010; Enghauser, 2003, 2007; Erskine, 2009; Fortin, 1996, 2018 ; Godard, 2021 ; Green, 1999, 2002 ; Harbonnier-Topin, 2009 ; Jay, 2014 ; Mainwaring et Krasnow, 2010; Răman, 2009; Raymond, 2014 ; Rothmund, 2023) qui ont approfondi divers aspects de la pratique enseignante en

général, mais également spécifiquement en danse. L'accompagnement de l'apprentissage en classe de danse, l'apport de l'éducation somatique à l'enseignement de la danse, ainsi que l'interaction pédagogique en classe de danse seront abordés. Pour clore l'état de la question, la sous-section 1.2.4 présentera l'état des lieux sur le transfert du poids en danse remontant aux trente dernières années (Krasnow et al., 2012 ; Mouchnino et al., 1992). Il est intéressant de noter que la notion de transfert du poids n'est pas traitée dans la littérature au regard de toute sa complexité, tout comme l'enseignement de la danse en milieu récréatif auprès d'élèves adultes débutantes.

1.2.1 État des lieux sur l'accompagnement de l'apprentissage en classe de danse

La pratique enseignante, selon Altet (2002), est « caractérisée par sa multi dimensionnalité » (p. 85). Dans un but d'analyse de celle-ci, l'autrice affirme qu'il est nécessaire de prendre en compte plusieurs dimensions de la pratique enseignante afin de bien en comprendre les enjeux : « la gestion pédagogique, l'interactivité et la gestion didactique des contenus en situation et de comprendre les significations données par les acteurs à la situation » (p. 92). L'analyse des dimensions de la pratique enseignante selon Altet résonne avec la proposition de Andrzejewski (2009) qui souhaite proposer un modèle de préparation holistique des enseignants de danse. En effet, son modèle proposé contient quatre principes : « focus on the whole person, integrated curriculum, explicit identity development, and apprenticeships in relevant communities of practice » (p. 17). La pratique enseignante se veut donc complexe autant dans son exécution avec les dimensions de la pratique enseignante en général d'Altet que dans sa préparation en contexte de classe de danse selon la proposition d'Andrzejewski.

Le rôle de la classe technique contemporaine dans la formation préprofessionnelle au Québec est une autre dimension de la pratique enseignante qui a récemment été remise en question par la recherche de Bienaise et Levac (2016) dû à l'hétérogénéité des pratiques chorégraphiques (p. 502). Des préoccupations communes se sont dégagées des témoignages de quatre enseignantes de danse à savoir le respect de l'intégrité de la personne, la collaboration et la valorisation de la qualité de l'interaction (p. 518). Désirant proposer un enseignement sensible et structuré, ces enseignantes souhaitent permettre à l'élève d'expérimenter « ses potentialités par l'expérience du geste et le sens qu'on lui donne » (p. 518). Dans la continuité de cette proposition d'enseignement, Mainwaring et Krasnow (2010) affirment qu'un environnement de respect mutuel est nécessaire pour que la discussion ouverte et l'automotivation soient encouragées (p. 20). Afin de proposer un tel environnement, les autrices présentent des stratégies

d'enseignement pratique qui ont pour but d'améliorer la maîtrise d'habiletés tout en prônant l'estime de soi, l'efficacité de soi (self-efficacy) et une image positive de soi (p. 14).

Rothmund (2023), quant à lui, a souhaité étudier les caractéristiques des expériences d'apprentissage d'élèves en classe technique de danse contemporaine lors d'une formation préprofessionnelle de trois ans. Au fil de la formation, la vision de l'enseignant du point de vue de l'élève se transforme d'un expert et d'une autorité à un facilitateur pour leur propre processus d'apprentissage autonome. Les élèves débutants s'attendent à des réponses claires de la part de l'enseignant tout comme dans l'étude de Dyer (2010) où les élèves débutants de première année de formation préprofessionnelle préféraient recevoir de la part de l'enseignant un certain jugement sur comment les mouvements devraient être faits plutôt qu'une approche pédagogique centrée sur l'étudiant. Il m'apparaît important de reconnaître le niveau des élèves, car un ciblage de leurs besoins sera nécessaire afin d'accompagner chaque élève de la manière qui sera la plus appropriée à leur niveau d'expérience afin de faciliter leur processus d'apprentissage de conscientisation du transfert du poids.

Lorsque le lien de confiance entre élève et enseignant tel que nommé par Duval et al. (2023) est solide, il « soutient la mobilisation de savoirs inhérents à la danse [...] tout en tenant compte des besoins particuliers de chaque élève » (p. 107). Bâtir ce lien de confiance se fait au travers de trois grandes orientations de valeurs soit « la valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève, la préservation de l'unité du groupe en évitant de souligner les difficultés individuelles, et la création d'un espace d'expression authentique et égalitaire » (p. 107). Souhaitant établir un lien représentatif du sens que les élèves auxquelles j'enseigne veulent donner à leur expérience dans mes classes de danse, ces valeurs devront m'orienter afin d'établir un lien de confiance solide avec chacun d'entre eux.

Enghauser (2003) fait référence à la réflexion de Bransford et al. (2000) qui mentionne qu'une grande partie d'un processus d'apprentissage réussi implique de s'appuyer sur des connaissances et des croyances antérieures pour en construire des nouvelles (dans Enghauser, 2003, p. 89). Pour expliquer un nouveau concept/mouvement, un enseignant de danse pourrait donc proposer d'intégrer une analogie tirée du sport ou d'autres activités quotidiennes possiblement communes à tous les élèves (p. 89). L'autrice soulève également le fait que de découvrir les processus à l'origine « de l'exécution d'une habileté révèle des variations entre les versions incorrectes et correctes d'un mouvement, ce qui pourrait être une

information précieuse pour un apprenant »⁴ (p. 93). La plupart du temps, les danseurs débutants sont plus embarrassés par une attention directe lorsque l'enseignant leur donne une correction (p. 93). Toutefois, ce sont ces mêmes danseurs qui pourraient bénéficier de cette attention personnelle, mais aussi de prendre le temps d'observer les autres élèves lors des autres interventions de l'enseignant (p. 93). Tel que le mentionne l'autrice, « l'apprentissage est un processus qui ne se manifeste pas de manière claire et nette, et les erreurs peuvent être un élément essentiel de ce processus »⁵ (p. 94).

1.2.1.1 Perspective éactive de l'apprentissage

Une perspective de l'apprentissage qui résonne énormément avec mon vécu en tant qu'élève est l'approche éactive en éducation⁶, telle que proposée par Masciotra (2017) qui localise les phénomènes mentaux dans l'entièreté de la personne en action et en situation, c'est-à-dire dans l'agir de la personne en contexte réel. Il conçoit la compétence « en termes d'agir compétent » (p. 1). Cet agir compétent serait « à la fois corporel, intentionnel, mental et spatio-temporel » (p. 6) et permettrait de savoir, par la qualité de l'action pendant sa réalisation, si une personne est compétente ou pas. C'est alors que quatre fonctions caractérisent cet agir compétent : se disposer, se situer, se positionner et effectuer (Masciotra, 2017, 2023).

1) La fonction **se disposer** est une fonction de l'agir qui « traduit l'état d'esprit dans lequel une personne fait les choses en fonction de son projet, des personnes présentes ou d'évènements en cours » (Masciotra, 2017, p. 6).

2) La fonction **se situer** prend la forme d'un questionnement tacite ou explicite, de manière spontanée ou délibérée « sur ce qui se passe autour de soi, en soi et sur la relation entre les deux » (2017, p. 7).

⁴ Traduction libre : « Uncovering the processes behind skill execution reveals variations between incorrect and correct versions of a movement, which could be valuable information for a learner. »

⁵ Traduction libre : « Learning is a process that does not manifest in neat and tidy ways, and mistakes can be a vital part of this process. »

⁶ L'approche éactive en éducation de Masciotra (2023) découle de l'éaction, un paradigme en sciences cognitives fondé sur la biologie (Varela, Thompson et Rosch, 1991).

3) La fonction **se positionner** « vise à optimiser la promptitude, la proactivité, l’efficacité et l’efficience de son agir » (2017, p. 10). Masciotra précise dans un ouvrage plus récent (2023) que c’est aussi « prendre position et se rendre présent de manière organisée pour réaliser une activité » (p. 204).

4) La fonction **effectuer** de l’agir compétent « réfère donc à la dimension gestuelle de l’agir et à toutes les significations qu’elle véhicule, à ce que la présence manifeste de manière “tangible” » (2023, p. 206-207).

L’agir compétent que décrit Masciotra peut également se distinguer dans une spirale du développement de l’agir, tel que le démontre la figure 1.1 ci-dessous. Dans le contexte de cette étude, le niveau d’agir des de la population visée, à savoir des élèves adultes débutantes en classe de danse, se situe dans l’agir novice ou débutant.



Figure 1.1– Spirale du développement de l’agir (Masciotra, 2023, p. 121)

Masciotra (2023) propose également un concept qui rejoint mon expérience vécue dans la prise de conscience des sensations dans le mouvement dansé : la pleine présence éactive. L’auteur nomme ce concept en spécifiant la différence entre la présence on et la présence off :

La présence off survient lorsqu’une personne est présente physiquement, mais absente mentalement. La présence on renvoie à une pleine présence mentale qui survient lorsqu’une personne est métaphoriquement allumée, c’est-à-dire entièrement focalisée sur la tâche en cours (p. 198)

La présence éactive (présence on) serait aussi appelée « présence-en-action-en-situation » (p. 193) mettant en lumière l'aspect phénoménologique de celle-ci, car « le monde est présent à nous parce qu'on y est présent, qu'on y vit et qu'on le vit, qu'on existe en lui » (p. 193). Ce concept résonne avec mon expérience en tant que danseur, car c'est en étant présent à mes sensations lors de mon parcours préprofessionnel en danse que j'ai pu leur faire confiance, dans le moment présent.

En considérant une perspective éactive de l'apprentissage appliqué à l'enseignement de la danse, je permets d'affirmer que les difficultés observées chez les apprenants lors du transfert du poids dans le mouvement dansé font partie d'un « agir danser », intégrant ainsi toutes les fonctions de l'agir. Mon but en tant qu'enseignant-chercheur est de faire prendre conscience aux élèves d'un savoir-faire précis de leur agir danser, c'est-à-dire le transfert du poids, afin de les faire progresser dans leur agir danser novice ou débutant.

1.2.2 Apport de l'éducation somatique à l'enseignement de la danse : principes transversaux

Depuis 1990, l'éducation somatique et l'enseignement de la danse convergent partiellement (Fortin, 1996). Selon Erskine (2009), l'éducation somatique attire « l'attention vers les sensations corporelles dans le mouvement, offrant ainsi aux élèves un objectif d'apprentissage sensori-moteur »⁷ (p. 2). En contexte d'enseignement de la danse, Erskine (2009) propose que, lorsque les danseurs se concentrent sur ce qu'ils ressentent et sur ce qu'ils pensent conceptuellement, cela leur permette de travailler avec, et non malgré, leurs corps tout en le reconnaissant comme porteur d'informations fonctionnelles.

Fortin (1996) nomme trois raisons d'intégrer l'éducation somatique à l'enseignement de la danse : « l'amélioration de la technique, la prévention et la guérison des blessures, et le développement des capacités expressives » (p. 17). La construction des gestes fondamentaux est un des intérêts de l'éducation somatique, lesquels gestes « sont en quelque sorte des prérequis sur lesquels peuvent se greffer des apprentissages moteurs plus complexes »⁸ (p. 17-18). Selon l'autrice, l'exécution de ces gestes fondamentaux aurait « une incidence sur la performance motrice de haute technicité » (p. 18). La qualité

⁷ Traduction libre : « somatics are incorporated to bring attention to bodily sensation in movement, providing students with a sensori-motor learning goal » (Erskine, 2009, p. 2).

⁸ Exemple de geste fondamental nommé dans le texte de Fortin (1996) : « pousser-prendre » (p. 18).

de cette exécution pourrait donc être influencée par l'éducation somatique « par des mises en situation pédagogique progressives et variées » (p. 18) et qui pourrait bénéficier à l'enseignement de la danse.

Dans une perspective de prévention et de guérison des blessures, l'éducation somatique propose « l'adoption de mises en situation pédagogique privilégiant un travail en lenteur, une exploration attentive de l'amplitude articulaire, une variation minutieuse de l'effort, etc. » (p. 19). Ces principes transversaux de l'éducation somatique peuvent, dans un contexte d'enseignement de la danse, aider les élèves à « être capable de sentir pour agir » (p. 19) et ainsi rechercher « un alignement qui respecte les structures et fonctions musculosquelettiques du corps » (p. 18).

Afin de développer les capacités expressives des étudiants en danse, Fortin (1996) propose « d'aborder le changement par la voie corporelle, [car] celle-ci est la plus concrète et la plus apte à catalyser la globalité du changement » (p. 19). De plus, la dimension corporelle de la personne n'est pas déconnectée de ses dimensions cognitive, psychologique, sociale, émotive et spirituelle. Pour cette raison, les éducateurs somatiques « encouragent leurs étudiants à travailler dans le sens d'une réorganisation globale de leur expérience » (p. 19). L'expressivité est donc développée par la prise de conscience du « substrat profond qu'est l'organisation tonico-gravitaire » (p. 20), rejoignant ainsi les notions de prémouvement et de fond postural de Godard (1995, 2021), qui représentent l'activité dynamique qui « anticipe le geste à venir pour nous préserver du déséquilibre que ce geste pourrait entraîner » (2021, p. 131). Fortin (1996) précise que c'est sur celui-ci que se greffe le mouvement du danseur et par lequel son expressivité y est donc déterminée.

Par ailleurs, Fortin (1996) fait ressortir deux défis dans l'intégration de l'éducation somatique en classe de danse. Premièrement, la rétroaction tactile en éducation somatique « requiert le concours d'un praticien habile pour donner au système nerveux la juste information nécessaire à son autorégulation » (p. 21). Il est à noter que l'éducation somatique repose sur la reconnaissance et l'utilisation de l'information appropriée par le système nerveux afin de s'assurer de son fonctionnement optimal. Deuxièmement, lorsque la classe de danse est conçue dans une perspective mécaniste, c'est-à-dire dans une exécution du mouvement dansé où l'attention n'est pas portée vers les sensations éprouvées, l'éducation somatique peut être perçue comme contradictoire. En effet, dans une perspective mécaniste, proposer « un travail avec des composantes cognitives et sensorielles » (p. 22) peut sembler contradictoire plutôt que complémentaire à l'expérience du mouvement dansé.

Ainsi, l'auteur propose que « le transfert des apprentissages d'un contexte à un autre [doive] être favorisé » (p. 21). On peut ici comprendre que les activités d'enseignement en contexte de classe de danse qui convergent vers l'éducation somatique ou qui se basent sur ses principes transversaux, se doivent de « servir de tremplin à un changement profond d'attitude face à une façon de penser le corps » (p. 21). Fortin (1996) suggère donc « que l'éducation somatique puisse contribuer à changer les pratiques des professeurs [de danse par une] profonde transformation dans la façon dont ils conçoivent le corps et le contenu de leur enseignement » (p. 23).

1.2.2.1 L'importance de la rétroaction dans la prise de conscience de soi dans le mouvement dansé

Utilisant une approche sensible du corps, l'éducation somatique permet de revoir « la prédominance d'un modèle de corps performant dirigé par le système nerveux central, par la notion de maîtrise, de commande et de contrôle » (Jay, 2014, p. 104). Puisque la mise en relation du corps en mouvement est au centre de l'expérience (p. 106), il faut faire confiance au corps comme étant une source de connaissances ainsi qu'un outil pour le mouvement expressif et la création artistique (Green, 2002, p. 118).

Selon le principe somatique que les sens et la sensibilisation du corps facilitent la prise de conscience, développer une sensibilité de la relation du corps avec lui-même, les autres, mais aussi avec l'environnement pourrait aider à envisager une perspective somatique à l'enseignement et l'apprentissage de la danse (Enghauser, 2007). En s'appuyant sur un modèle de compétences dont l'intention est d'éclairer notre vue sur l'environnement naturel et notre place à l'intérieur de celui-ci, l'importance d'une pédagogie sensorielle fut identifiée. En amenant une prise de conscience des processus sensoriels et proprioceptifs internes, les enseignants peuvent ainsi accompagner les élèves dans le processus d'apprentissage (Green, 2001, cité par Enghauser, 2007). En dirigeant l'attention des élèves vers la prise de conscience de leurs sensations, leur rétroaction est très importante dans mon processus d'enseignement, car seulement les élèves peuvent m'informer de leurs processus sensoriels et proprioceptifs internes.

Avec des élèves adultes débutantes, il est possible que le mouvement ne soit pas ressenti, c'est-à-dire que le mouvement pourrait être exécuté de façon mécanique sans porter attention aux sensations éprouvées. En effet, il ne s'agit pas de l'absence de sensations, mais bien d'un manque d'entraînement à la percevoir, car « la sensation est là, présente et disponible à la perception » (Fortin, 2018, p. 180). Il est possible pour l'enseignant d'utiliser des indications verbales afin d'alimenter l'entraînement de l'élève à ressentir les sensations du mouvement. Ginot (2014) distingue quatre types d'indications verbales : 1) instructions de

position, 2) instructions de mouvement, 3) indications perceptives et 4) indications conceptuelles (cité par Fortin, 2018). Les indications perceptives apparaissent comme la « clef de voute » d'une pédagogie somatique selon Fortin (2018), c'est-à-dire que l'enseignant va inviter l'élève « à déplacer son attention vers différentes afférences sensorielles » (p. 182-183) afin de guider son apprentissage.

Enfin, Fortin (2018) soutient que la somatique dans le milieu scolaire primaire et secondaire est « davantage une affaire de pédagogie dite somatique que de contenu dit somatique » (p. 174) et cela résonne avec ma conception de l'enseignement des classes de danse que je propose aux élèves adultes. En effet, comme les élèves auxquelles j'enseigne n'ont pas tous les mêmes motivations à suivre mes cours, j'opte souvent pour une pédagogie somatique lors d'un exercice déjà connu ou en cours d'apprentissage afin de développer une certaine sensibilité à l'écoute des sensations du corps dans le mouvement dansé. Cette posture d'enseignant s'arrime avec la définition que Duval et Turcotte (2018) présentent comme la posture d'enseignant accompagnateur. Celle-ci « exige un type de présence qui mobilise la capacité à “être avec” l'autre dans un rapport d'ordre qualitatif » (p. 271). Détecter les besoins des élèves et s'ajuster selon eux est une des caractéristiques nommées par les autrices (Duval et Turcotte, 2018). Comme la rétroaction joue un rôle important dans ma démarche de recherche, une posture d'enseignant accompagnateur ainsi qu'une pédagogie somatique m'apparaissent nécessaires afin de guider les élèves vers le développement d'habiletés de prise de conscience.

1.2.3 Interaction pédagogique en classe de danse

Les deux études empiriques suivantes ont été réalisées autour de l'interaction pédagogique en classe de danse me permettant de prendre appui sur certains de leurs concepts afin d'alimenter cette recherche.

La thèse doctorale de Harbonnier-Topin (2009) met de l'avant un concept sur lequel je m'appuierai fortement, celui de la proposition dansée. L'autrice la décrit comme « la combinaison de mouvements dansés fabriquée par le professeur dans le but de générer l'appropriation d'une maîtrise de l'exécution de ces mouvements chez l'étudiant » (p. 50). Malgré le contexte différent de l'étude de Harbonnier-Topin, ce concept est en lien avec ma vision de la classe de danse et l'importance que j'accorde à la rétroaction à l'élève et de l'élève vers l'enseignant.

Raymond (2014) a théorisé le phénomène de dialogue didactique interactif en classe de danse au primaire dans le système scolaire québécois. Selon l'autrice, « il consiste en une conversation, sous forme

interrogative ou affirmative, que l'enseignante mène, principalement auprès des élèves en classe de danse » (p. 261). Ce phénomène

visait la confrontation des idées à l'origine de la [situation d'apprentissage et d'évaluation] 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 socio-affectives du groupe-classe) (p. 261).

Les concepts de ces deux études empiriques s'accordent à ma vision de l'interaction pédagogique entre l'élève et l'enseignant en classe de danse. Ceux-ci seront approfondis au prochain chapitre afin de mieux comprendre les éléments en jeu lors de l'activité de communication entre l'enseignant de danse et les élèves en classe de danse.

Lors de mon parcours à la maîtrise, j'ai découvert un outil d'observation et de compréhension du mouvement dansé qui pourra soutenir la rétroaction que j'offrirai aux élèves lors de l'étude : l'observation-analyse du mouvement (OAM). L'OAM est une « proposition conceptuelle transversale » (Harbonnier et al., 2021, p. 2) à la rencontre du Laban/Bartenieff Movement Analysis (LBMA) et de l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD), deux approches d'analyse qualitative du mouvement utilisées en danse. Les autrices proposent le modèle conceptuel de l'OAM ayant au centre « l'intégration des dimensions fonctionnelles et expressives du mouvement » (p. 10). Les différentes catégories de paramètres observables (Fond tonicopostural, Espace, Dynamique, Coordination, Intention, Engagement) ainsi que les différentes activités de l'OAM seront explicitées au chapitre suivant.

La mobilisation de l'observation-analyse du mouvement (OAM) lors de mon enseignement me paraît pertinente dû aux repères dans le mouvement dansé des élèves sur lesquels cet outil me permettrait de m'appuyer. Autrement dit, en observant le mouvement des élèves qui prendront part aux classes de danse de cette étude, je pourrais mobiliser les différentes activités de l'OAM afin d'analyser leur mouvement. Grâce à cette analyse, je pourrais me repérer dans les paramètres observables de l'OAM pour affiner mon accompagnement des élèves dans leur apprentissage du transfert du poids.

L'OAM pourrait également me permettre de mieux saisir les difficultés observées dans le transfert du poids des élèves. Puisque celles-ci sont observées au démarrage du mouvement, un lien avec la notion de prémouvement de Godard est présent. Il définit cette notion comme « l'attitude envers le poids, la gravité, qui existe déjà avant que nous bougions, dans le seul fait d'être debout, et qui va produire la charge

expressive du mouvement que nous allons exécuter » (Godard, 1995, cité par Harbonnier, 2018, p. 169). Il s'agit d'un temps qui « devient crucial dès qu'un défi d'équilibre apparaît » (Harbonnier, 2018, p. 169). Prendre conscience du prémouvement des élèves lors de ces difficultés tel que le définit Godard m'apparaît impératif. Les paramètres observables de la catégorie engagement de l'OAM rendent visible ce prémouvement par l'observation de l'engagement gravitaire et spatial du corps en mouvement (voir annexe J, Glossaire OAM).

Dans la sous-section suivante, il sera spécifiquement question de la rétroaction en classe de danse, un type d'interaction pédagogique entre l'élève et l'enseignant qui marque un intérêt central à ce projet de recherche.

1.2.3.1 Rétroaction en classe de danse

Un des enjeux principaux de cette recherche est la rétroaction à l'élève et de l'élève vers l'enseignant. Afin que les étudiants puissent trouver une signification dans la rétroaction proposée par l'enseignant, ils doivent avoir les connaissances nécessaires pour créer des connexions aux instructions de l'enseignant (Barr, 2009, p. 42). La créativité d'un enseignant émerge donc des repères spatiaux et dynamiques ainsi que des images anatomiques et métaphoriques proposées aux étudiants leur permettant d'apprendre de l'intention du mouvement de manière artistique et structurelle (p. 42).

Cazemajou (2013) interroge le processus des élèves adultes amateurs à « réinsérer la dimension descriptive et prescriptive des exercices dans une expérience corporelle subjective » (p. 63). L'autrice démontre comment les consignes données par l'enseignant agissent comme « embrayeurs d'action et de perception » (p. 61) permettant ainsi aux élèves d'expérimenter la perception. Donner les consignes qui serviront d'embrayeurs aux actions me semble particulièrement important dans le contexte de cette recherche, car celle-ci se base sur la relation entre l'élève et l'enseignant. Cette relation se bâtit autour des interactions entre eux et la rétroaction est une des principales interactions en classe de danse.

Le travail en pair pourrait encourager le développement des compétences des élèves à donner une rétroaction selon Råman (2009). En effet, son étude démontre que les étudiants semblaient prendre plus de responsabilités envers leur apprentissage, développaient des habiletés d'observation et fournissaient une rétroaction précise envers l'autre (p. 86). Ce type de travail pourrait permettre de fournir précisément

une rétroaction aux autres élèves, mais également à l'enseignant dans une perspective où le travail en pair serait dirigé avec cette intention.

En ce qui concerne la rétroaction aux élèves débutants en danse, Enghauser (2003) s'inquiète du fait que les danseurs débutants reçoivent déjà beaucoup d'informations de la part de l'enseignant lors de la description et la démonstration d'un nouveau mouvement (p. 89). Ils peuvent donc être facilement surchargés d'informations si l'enseignant continue de leur donner de la rétroaction lors de l'exécution d'un mouvement, pouvant alors causer une surcharge des capacités attentionnelles de l'élève (p. 89). L'autrice propose donc une stratégie qu'elle considère plus efficace, c'est-à-dire de donner deux ou trois éléments importants à l'exécution d'un mouvement et de laisser à l'élève le temps de pratiquer quelques fois sans donner de commentaires (p. 89). Ensuite, l'enseignant, informé par l'observation des élèves débutants dans leur pratique personnelle, pourrait identifier un ou deux éléments qu'il remarque comme étant problématiques (p. 89).

De plus, Enghauser (2003) suggère que, contrairement à ce qui semble logique, « moins de rétroaction de la part de l'enseignant peut permettre à l'élève de traiter la rétroaction qu'il reçoit [...] sans être surstimulé par les corrections »⁹ (p. 93). La capacité limitée d'attention d'un apprenant est un facteur qui contribue à la croyance qu'un débutant aurait possiblement avantage à recevoir moins de rétroaction de la part de l'enseignant (p. 93). De plus, la manière dont cette rétroaction est donnée peut avoir un effet sur les informations retenues. Plutôt que de compter uniquement la musique lors de sa démonstration ne transmettant qu'un type d'information, l'enseignant pourrait donner une rétroaction selon plusieurs modalités (p. 94). L'autrice propose que l'enseignant garde le rythme de la musique avec des mots utilisés pour décrire le mouvement, et ce, pour que les apprenants aient accès à deux modalités différentes¹⁰ (p. 94).

Les modalités de transmission d'informations identifiées par Enghauser (2003) semblent être en relation étroite avec la notion de communication selon Barbier (2017). En effet, au centre de la rétroaction entre l'élève et l'enseignant, on peut considérer la présence d'une activité de communication telle que l'entend

⁹ Traduction libre : « Contrary to what might seem logical, less teacher feedback may allow the student to process the feedback that she does receive [throughout repeated trials,] without being over-stimulated by corrections.

¹⁰ Exemple de l'autrice : « Instead, while demonstrating, a teacher can «rap» in a descriptive way, (such as, «cir-ir-cle, down, up, up» for an exercise in waltz time), giving information to the students in more than one modality. » (Enghauser, 2003, p. 94)

Barbier (2017), c'est-à-dire un « couplage entre des activités d'offre de significations de la part d'un sujet communicant et des activités de construction de sens de la part d'un destinataire » (p. 59). Dans le contexte de la classe de danse, la rétroaction (activités d'offre de significations) est donc offerte par l'enseignant (sujet communicant) à l'élève (destinataire).

1.2.4 Transfert du poids : littérature existante

Dans la littérature existante, le peu d'études portant sur le transfert du poids ne permet pas de le cerner de manière exhaustive. Cependant, deux études comportent un intérêt similaire avec ma recherche : l'observation des stratégies de transfert du poids chez, entre autres, des élèves débutants et des personnes inexpérimentées en danse. La première étude est celle de Mouchnino et al. (1992) qui affirment que lors des mouvements sur un appui unipodal, le déplacement du centre de gravité vers la jambe d'appui est nécessaire afin de préserver l'équilibre. De plus, l'orientation de segments corporels tels que la tête ou le tronc devrait être préservée selon les auteurs afin d'organiser le mouvement.

Selon les résultats de l'étude de Mouchnino et al. (1992), les danseurs auraient plus de facilité à transférer leur poids sur un appui unipodal y arrivant plus rapidement que des personnes inexpérimentées en danse. Également, pour effectuer un transfert du poids d'un appui bipodal à unipodal, les danseurs de l'étude prioriseraient une translation du centre de gravité vers la jambe de support et les personnes inexpérimentées en danse y arriveraient par une inclinaison du tronc. Dans tous les cas de cette étude, le transfert du poids d'un appui bipodal à unipodal se fait lorsque le poids, par translation ou inclinaison, se retrouve presque complètement sur la jambe d'appui.

La deuxième étude est celle de Krasnow et al. (2012) qui porte sur les stratégies de transfert du poids lors de grands battements devant¹¹ à la barre, au centre du studio de danse et en déplacement. Les résultats de cette étude démontrent que malgré les différents niveaux des groupes de participantes¹², il n'y avait pas de différences significatives dans les stratégies de transfert du poids. Selon les auteurs, les enseignants de danse pourraient considérer de répartir équitablement le temps de la classe de danse entre des

¹¹ Un grand battement devant est un mouvement sur un appui unipodal. Une jambe allongée est montée devant soi avec une impulsion vers le haut et redescend doucement pour retourner sur un appui bipodal.

¹² Dans l'étude de Krasnow et al. (2012), il y avait trois groupes de participantes : **débutantes** (moins de deux ans d'expérience), **intermédiaires** (plus de deux ans d'expérience et sans expériences professionnelles rémunérées) et **avancées** (plus de deux ans d'expérience et avec expériences professionnelles rémunérées).

mouvements dansés à la barre, au centre du studio de danse et en déplacement afin de s'assurer du développement de stratégies appropriées et variées de transfert du poids dans le mouvement dansé.

Si l'étude de Mouchnino et al. (1992) permet une compréhension du transfert du poids et de ses stratégies d'exécution, l'étude de Krasnow et al. (2012) semble être en contradiction avec celle-ci. En effet, cette deuxième étude n'apporte pas d'éléments concrets sur les stratégies d'apprentissage du transfert du poids malgré l'observation de plusieurs groupes de participantes de différents niveaux. Afin de bien saisir toute la complexité du transfert du poids dans le mouvement dansé, il semble donc pertinent de porter une plus grande attention vers celui-ci et ses stratégies d'enseignement/apprentissage.

1.3 But de l'étude et questions de recherche

Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresse spécifiquement à l'interaction entre l'élève et l'enseignant lors de l'enseignement/apprentissage du transfert du poids en milieu récréatif avec des élèves adultes débutants. À titre d'enseignant-chercheur, ce projet de recherche a pour objectifs le développement de mon propre enseignement, et une contribution à la compréhension des stratégies d'apprentissage du transfert du poids des élèves adultes débutants en classe de danse. À la lumière de ces objectifs de recherche, les questions suivantes sont posées :

1.3.1 Questions de recherche

Comment mes activités d'enseignement d'une classe de danse en milieu récréatif agissent sur les processus d'apprentissage du transfert du poids chez les élèves adultes débutants ?

1.3.2 Sous-questions de recherche

- 1- De quelle manière mes propositions dansées permettent l'engagement des élèves dans leurs processus d'apprentissage du transfert du poids ?
- 2- Comment mon guidage en classe de danse permet de soutenir l'engagement des élèves dans leurs processus d'apprentissage du transfert du poids ?
- 3- Comment les réponses des élèves à mes propositions dansées m'informent, à titre d'enseignant, sur leur intégration corporelle du transfert du poids ?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre qui suit sera présenté en deux parties qui serviront à définir les concepts sous-jacents aux questions de recherche. Les théories et concepts des auteurs qui seront présentés éclaireront en premier lieu l'objet d'étude : l'enseignement/apprentissage du transfert du poids. Premièrement, je présenterai les enjeux et notions inhérents au transfert du poids qui constitue l'action fondamentale de la marche, et les défis qu'il pose dans le mouvement dansé. L'apport de l'éducation somatique à la prise de conscience du mouvement dansé ainsi que le Contact Improvisation comme pratique emblématique du transfert du poids en danse seront également abordés en première partie. Deuxièmement, il sera question des enjeux de l'accompagnement de l'apprentissage en danse. Je m'attarderai à des aspects de l'interaction pédagogique tels que les activités de communication et d'observation en classe de danse. L'épistémologie de l'énaction pour penser et comprendre l'enseignement de la danse ainsi que les différentes postures de l'enseignant accompagnateur seront également abordées en deuxième partie.

2.1 Enjeux et notions inhérents au transfert du poids

Les prochaines sous-sections présenteront des théories et notions qui permettront de mieux comprendre le transfert du poids, son rôle dans le mouvement dansé ainsi que comment il s'opère. Bril (2000) et Assaiante (2015) aideront à cerner la marche comme action fondamentale du transfert du poids et, quant à lui, Godard (1990, 1995, 2013) et sa théorie de l'attitude posturale permettront de comprendre le rôle fonctionnel et expressif du transfert du poids en appui sur les travaux de Harbonnier, Lyon et Vuilleumier (2023). Par la suite, les recherches dans le domaine de l'éducation somatique (Fortin et al., 2008 ; Fortin, 1996, 2018 ; Rouquet et Joly, 2008 ; Joly 1995 ; Jay 2014) aideront à comprendre la prise de conscience en lien avec l'apprentissage du transfert du poids. Pour conclure cette section, la relation au poids et son utilisation dans le Contact Improvisation, sera abordé en appui sur Bigé (2018).

2.1.1 La marche comme action fondamentale du transfert du poids

Selon Bril (2000), la marche est définie comme l'action de « déplacer son corps selon un axe antéro-postérieur, grâce à une succession de simple-appuis (appui unipodal) et de double-appuis (appui bipodal) » (p. 62). Le déplacement effectué lors de la locomotion par la marche est initié par la projection du centre de gravité hors de la base d'appui, laquelle est délimitée par les deux pieds (p. 64). Le déséquilibre causé

par cette projection du centre de gravité lors des phases d'appui unipodal permet de mieux comprendre « l'importance d'une activité posturale constante [afin de] contrebalancer l'instabilité liée à l'activité même de la marche » (p. 64).

L'apprentissage de la marche chez l'enfant se ferait, selon Bril (2000), « à l'issue d'un processus d'apprentissage [nécessitant] une expérience diversifiée et la répétition inlassable de cette nouvelle activité » (p. 57). L'autrice identifie deux phases lors de ce processus d'apprentissage chez l'enfant : 1) une phase d'intégration de la posture et du mouvement, et 2) une phase d'ajustement et d'affinement du contrôle de la marche (p. 72-73). La première phase consiste en « l'intégration des contraintes posturales aux nécessités dynamiques de la marche » (p.72) alors que c'est dans la deuxième phase que « l'enfant parvient à produire une stratégie de propulsion de type adulte » (p. 74).

Le processus d'apprentissage de la marche, tel que décrit par Bril, résonne avec la notion de schéma corporel selon Assaiante (2015), qui le définit comme « une représentation interne de la géométrie du corps, de sa dynamique et de son orientation par rapport à la verticalité ou à des repères de l'environnement ». Le schéma corporel intégrerait également selon l'autrice « l'orientation relative des différents segments anatomiques entre eux » (Assaiante, 2015). Ces différentes relations entre les segments du corps entre eux et avec l'environnement proviendraient de modalités sensorielles tactiles, visuelles, et, notamment, proprioceptives. Assaiante (2015) précise que la proprioception serait la modalité la plus importante dans l'élaboration du schéma corporel, car celle-ci « résulte d'une intégration de différentes informations provenant des récepteurs articulaires et musculaires situés sur l'ensemble du corps » (Assaiante, 2015).

Le processus d'apprentissage de la marche pourrait donc être inclus dans la construction de cette représentation interne qu'est le schéma corporel. Lors de la première phase de l'apprentissage de la marche chez l'enfant, décrite par Bril (2000), l'enfant peut arriver à stabiliser sa tête et son tronc lui permettant ainsi de réduire la surface de sa base d'appui. Il arrive donc à stabiliser des segments corporels afin de faciliter la mobilisation d'autres segments corporels, contribuant ainsi « à la connaissance des parties du corps, de leurs mouvements et de leurs positions » (Assaiante, 2015). Selon Bril (2000), l'enfant a besoin de sept à huit années d'expérience pour acquérir un contrôle mature de la marche. À l'âge adulte, la coordination de la marche deviendrait alors automatisée d'une certaine façon.

L'apprentissage de coordinations de certains mouvements dansés qui iraient à l'encontre de celle de la marche pourrait alors être affecté. En effet, la locomotion de la marche est engendrée par « une succession de déséquilibres unipodaux et bipodaux » (p. 64), alors que la coordination nécessaire à l'exécution d'un tendu d'une jambe en danse passe d'un appui bipodal à unipodal, mais sans déplacement et dans une recherche de stabilité sur la jambe d'appui. Il s'agit alors d'un transfert du poids qui sert à trouver un équilibre plutôt qu'une locomotion.

Dans le cas d'un temps levé en déplacement, la succession de la phase d'appui unipodal qui précède et suit le temps levé diffère de la coordination de la marche. Selon mes observations, cette succession de phase d'appui unipodale pose des problèmes, en général à des élèves de niveau débutant, mais aussi à celles auprès de qui j'enseigne en milieu récréatif.

2.1.2 Le rôle du transfert du poids en danse

Dans cette sous-section, les dimensions fonctionnelle et symbolique du transfert du poids en danse seront abordées en lien avec l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD). Cette approche est pertinente à cette étude, car « elle croise l'expérience sensible avec les connaissances objectives qui régissent le mouvement » (Site web de l'AFCMD, <https://afcmd.com/afcmd>). Les dimensions fonctionnelle et expressive du corps sujet sont prises en compte par l'AFCMD afin de l'amener vers une autonomie de l'organisation optimale de son mouvement (Site web de l'AFCMD). Puisque les élèves adultes auprès desquelles je souhaite faire conscientiser leur transfert du poids sont débutantes, elles n'auront peut-être pas développé cette autonomie. Il m'apparaît alors pertinent de comprendre, en tant qu'enseignant, ce qui régit le transfert du poids chez l'élève en appui sur des notions de l'AFCMD telles que l'appui, l'orientation, et la mise en jeu du prémouvement ainsi que ses conditions d'activation.

Les notions d'appui et d'orientation en AFCMD correspondent à la logique de l'organisation du mouvement nécessitant un point stable et un point mobile, un appui et une orientation (Harbonnier, Lyon et Vuilleumier, 2023). Ces deux notions sont interreliées dans la mise en œuvre de toute coordination : « Rien n'est totalement appui ou orientation. Nous nous appuyons sur l'orientation et nous nous orientons sur l'appui » (p. 184). L'appui a une fonction gravitaire qui sert d'ancrage et de référent, et l'orientation va vers l'espace et est un repère de projection et de déploiement du mouvement. Percevoir nos appuis gravitaires nous amène déjà « dans une orientation, avec, entre ces deux pôles, une circulation qui est déjà un mouvement » (p. 169).

Afin de comprendre les notions d'appui et d'orientation, il faut penser aux fonctions phorique et haptique telles que nommées par Godard (2013). En ce qui concerne la fonction phorique, Godard la nomme comme une navigation à l'intérieur du corps, des « demeures nomades » (Godard, 2013). Celles-ci correspondent aux parties du corps qu'on habite afin de créer un support : « Cet écart entre cette partie du corps qui sert de fonction support [demeures nomades] et une autre partie qui s'oriente vers le monde permet de créer l'articulation » (Harbonnier, Lyon et Vuilleumier, 2023, p. 181). Quant à elle, la fonction haptique est « l'activité perceptive qui sous-tend et guide l'action » (p. 181). Celle-ci va créer le rapport au monde et porte le sens du geste. (Godard, 2013).

C'est alors dans cette articulation des fonctions phorique et haptique que s'opère la relation entre appui et orientation. Les demeures nomades peuvent servir d'appui, de point stable, en considérant la logique de l'organisation du mouvement mentionnée plus haut. Un appui au sol pourrait être considéré comme un ancrage au sol, comme un appui qui permet la mobilité des autres parties du corps et l'orientation du mouvement dans l'espace. Cette combinaison ancrage-orientation crée une stabilisation dynamique qui permet de lutter contre les forces gravitaires tout en préservant la mobilité des différentes parties du corps entre elles.

La manière dont chacun lutte contre les forces gravitaires correspond à la notion de terrain fonctionnel de Godard (1990), c'est-à-dire la « construction physique et symbolique du système antigravitaire de chacun, une tendance quasi innée » (p. 110) qui influence notre rapport au monde. Ceci implique que les activités d'enseignement proposées par l'enseignant n'ont pas nécessairement la même portée, la même résonance pour chaque élève (Godard, 1990). Une même image telle le « repoussé du sol » (p. 110) peut être efficace pour certains et inefficace ou contraignante pour d'autres.

De plus, cette construction propre à chacun agira même sur la préparation à se mouvoir que Godard (1995) nomme le prémouvement. Il s'agit de l'anticipation à se mouvoir dans laquelle se joue le degré d'investissement dans le mouvement ainsi que sa charge expressive (Godard, 1995). La musculature profonde est donc mise en jeu afin d'anticiper « le risque de la chute occasionné par le mouvement dans l'espace qui va être fait » (Godard, 2013). Ce qui fait émerger ce prémouvement d'anticipation, c'est l'intention spatiale (Harbonnier, Lyon et Vuilleumier, 2023, p. 198). Grâce à cette intention spatiale, « l'ajustement qui accompagne le geste à venir est perçu dans le rapport au sol [conduisant ainsi] à une aisance, une ouverture, une facilitation, une fluidité, une disponibilité à l'espace, à la rapidité » (p. 198).

En ce qui concerne le transfert du poids, le prémouvement joue un rôle assez important dans les difficultés observées à l'origine de la problématique de recherche : les mouvements du tendu et du temps levé. Lors de l'exécution d'un tendu par les élèves adultes débutantes auxquelles j'enseigne, l'intention spatiale de soulever la jambe semble primer sur la stabilité de la jambe d'appui. Alors que dans l'exécution d'un temps levé en déplacement, c'est l'intention spatiale de vouloir se déplacer qui semble primer sur la gestion du poids dans les appuis au sol. Le prémouvement et l'anticipation que cela implique seraient donc nécessaires au transfert du poids à l'œuvre dans les mouvements de tendu et de temps levé.

Toutefois, une approche inductive serait à privilégier selon Harbonnier, Lyon et Vuilleumier (2023), car « la musculature profonde qui nous porte [...] ne peut pas être commandée par la volonté » (p. 198). Dans un but de changement de coordination du transfert du poids et, par conséquent, de son prémouvement, il s'agirait alors de proposer à l'élève des activités d'enseignement qui réinventeraient son rapport au monde sans toutefois le changer fondamentalement. Il serait donc question « [d'inventer] des chemins et [de] respecter la singularité de chacun » (p. 198).

2.1.3 L'apport de l'éducation somatique à la prise de conscience du mouvement dansé

L'éducation somatique est un champ disciplinaire dont les méthodes visent l'apprentissage de la conscience du corps vivant¹³ en mouvement dans l'espace (Rouquet et Joly dans Le Moal, 2008). Avant même de définir la prise de conscience, il apparaît important de préciser de quel type de conscience il est question. Dortier (2016) nomme que certains identifient « la conscience à la subjectivité (le fait de ressentir les choses), d'autres à la conscience de soi (le fait de sentir son corps), d'autres encore à la conscience réflexive (le fait d'observer ses propres pensées et actions) » (p. 34).

Dans ce cas-ci, il s'agirait de ce que l'auteur nomme la conscience de soi, donc le fait de sentir son corps, notamment son corps vivant (ou corps vécu) en mouvement et dans l'espace. La particularité de l'éducation somatique réside donc « dans le processus d'apprentissage sensori-moteur, le développement du potentiel kinesthésique et la découverte, dans le mouvement, de meilleures options » (Joly, 1994, p. 14). Cette particularité résonne avec l'expérience de Jay (2014) : « s'ouvrant au domaine sensoriel et à la perception, d'autres chemins moteurs se créent dans l'exploration » (p. 112).

¹³ Le terme de « corps vivant » ou « corps vécu » est également appelé soma, lequel est attribué à Hanna (1986).

Quelques-unes des méthodes de l'éducation somatique telle que le Feldenkrais, la méthode Alexander ou le Body-Mind Centering ont été intégrées « dans les milieux de la danse contemporaine pour offrir aux danseurs, chorégraphes et enseignants des outils pour l'amélioration de la technique, le développement des capacités expressives et la prévention des blessures » (Fortin et al., 2008, p. 119). C'est d'ailleurs la rétention de principes somatiques et de kinésiologie tels que « la respiration, l'alignement corporel, la latéralité, le tonus musculaire, la mobilité et les fonctions des parties du corps, le transfert du poids et la focalisation du regard » (Raymond, 2014, p. 43) qui ont pu enrichir, par ailleurs, la sélection des savoirs essentiels de la danse prescrits dans le Programme de formation de l'école québécoise au primaire, en particulier au profit du développement de la compétence à interpréter des danses (Gouvernement du Québec, 2001).

Ces outils que sont les principes somatiques et de kinésiologie appliqués à l'enseignement de la danse peuvent également affecter l'enseignement/apprentissage du transfert du poids en danse par la prise de conscience. En effet, en mobilisant des principes transversaux de l'éducation somatique tels qu'un travail en lenteur et une exploration attentive de l'amplitude articulaire (Fortin, 1996), les activités d'enseignement proposées aux élèves pourraient favoriser la prise de conscience de leur mouvement dansé.

Fortin (2018) suggère qu'avec « la capacité de prendre des décisions à partir d'une expérience sensible issue de la singularité de son corps, l'élève développe son autorité somatique¹⁴ » (p. 179). Ceci résonne avec la dimension éthique et politique de l'Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD). En effet, cette approche d'analyse qualitative du mouvement cherche à « rendre le "sujet créateur" autonome dans ses choix en apprenant à se connaître, à se respecter, à s'auto-réguler, à s'adapter » (Harbonnier et al., 2023, p. 13).

En somme, il s'agit de comprendre que la prise de conscience dans le mouvement dansé intervient dans l'apprentissage du transfert du poids en danse, car il peut s'agir d'une remise en question des

¹⁴ Fortin (2018) emprunte ce terme à Long (2002) qui le définit comme « la capacité de prendre des décisions sur la base de la connaissance de soi et, plus spécifiquement, en tenant compte des expériences du corps vécu » (Long, 2002 cité par Fortin, 2018, p. 179).

automatismes, notamment celui de la coordination de la marche. À l'exemple du temps levé, la coordination automatisée de la marche peut entraver l'exécution du transfert du poids en danse.

2.1.4 Pratique emblématique du transfert du poids en danse : *Contact Improvisation*

Cette sous-section n'a pas l'objectif de définir le Contact Improvisation (CI) dans toute sa complexité, mais bien de présenter la relation au poids dans cette pratique du mouvement dansé dont la création est attribuée à Steve Paxton dans les années 1970. En CI, les points de contact physique avec un autre danseur sont la base d'une exploration à travers le mouvement improvisé (Site web de l'Association de Contact Improvisation, <https://contactimpro.org/?-Qu-est-ce-que-le-contact-&lang=fr>). Il s'agit d'un « constant aller vers l'autre : le contact maintenu est une rencontre perpétuelle des deux partenaires » (Bigé, 2018, p. 260). En CI, le poids est partagé entre les deux partenaires, lesquels vivent ainsi un partage pondéral : « C'est donc la possibilité pour le poids, non seulement d'être tenu (dans la posture érigée), mais bien soutenu : que ce soit moi qui te soutienne, ou toi qui me porte, le poids est l'objet d'une rencontre entre deux mouvements » (p. 264). Le partage pondéral que vivent les partenaires de CI se couple d'un consentement au poids et à la sensation des forces gravitaires. Les partenaires vivent alors l'expérience de « défaire les réflexes de tensions liés à cette peur de la perte de verticalité » (p. 259) afin de céder « à l'attraction gravitaire pour mieux bouger » (p. 269) et de faire du « don du poids à l'autre et à l'espace [...] l'enjeu même de la danse » (p. 269).

Cet abandon à la gravité résonne avec la théorie de l'attitude posturale de Godard, plus particulièrement avec la notion de fonction phorique, c'est-à-dire la « capacité à avoir des demeures nomades » (Godard, 2013). Les demeures nomades sont les parties du corps qu'on habite (qu'on stabilise) afin de soutenir les parties du corps qui se déplacent (qui sont mobilisées). Le CI attire donc l'attention sur la sensation du poids et sur un « nomadisme des appuis [qui] appelle à s'emparer du nécessaire renouvellement de l'ancrage que chaque pas présuppose » (Bigé, 2018, p. 257-258). Le partage pondéral implique d'autres possibilités d'appui et d'orientation telles que nommées en AFCMD. Lorsque le poids de son corps est totalement pris en charge par une autre personne lors d'un porté¹⁵, l'ancrage n'est plus au sol, mais peut s'avérer être en soi ou avec l'autre personne. Les appuis de chaque partenaire se rencontreraient donc

¹⁵ Le porté est « un mouvement de danse dans lequel la trajectoire aérienne d'un danseur est affectée par une force appliquée par un ou plusieurs autres danseurs » (Lafortune, 2003, p. 13)

pour déterminer l'orientation du mouvement en duo. Le partage pondéral pourrait donc être qualifié de « poids vivant » (Bigé, 2018), car il est vécu par les deux partenaires de CI.

Dans le contexte de mon propre enseignement de la danse, je comprends le nomadisme des appuis tel qu'exprimé par Bigé (2018) comme un voyage de l'attention vers différentes parties du corps qui peuvent servir d'appui. Dans ma communication pédagogique, j'oriente l'attention des élèves vers différentes parties du corps par des images anatomiques concrètes (le bassin devient un appui au sol) et des images métaphoriques (les bras flottent comme s'ils étaient dans l'eau).

2.2 Enjeux de l'accompagnement de l'apprentissage en danse

Les prochaines sous-sections présenteront les enjeux de l'accompagnement de l'apprentissage en danse afin de mieux saisir les phénomènes et activités à l'œuvre. Tout d'abord, les activités de communication et d'observation de l'enseignant de danse lors de l'interaction pédagogique en classe de danse seront abordées en appui sur les travaux de Harbonnier-Topin (2009), de Barbier (2017), de Raymond (2014), de Masson (2020), de Harbonnier et al. (2021) et de Laplantine (2015). Selon Harbonnier-Topin (2009), il s'agirait des deux activités principales du professeur de danse.

L'épistémologie de l'énaction selon Masciotra (et al., 2008 ; Masciotra, 2017, 2023) servira à penser et à comprendre l'enseignement de la danse en milieu récréatif. De façon complémentaire, les différentes postures de l'enseignant accompagnateur selon Duval et Turcotte (2018) faisant référence aux recherches de Paul (2004) seront présentées.

Il est important de définir la notion d'activité selon Barbier (2017) avant même le début de cette section. L'auteur la définit comme l'ensemble des processus « dans lequel et par lequel est engagé un être vivant dans ses rapports avec son environnement » (p. 40). Il est donc essentiel de comprendre que l'activité de communication en classe de danse est une activité telle que l'entend Barbier. Il s'agit bien d'un processus général dont les activités spécifiques, c'est-à-dire les « composantes de l'activité humaine » (p. 41) seront abordées dans les sous-sections suivantes. Il en va de même pour l'activité d'observation en classe de danse.

2.2.1 Activité de communication lors de l'interaction pédagogique en classe de danse

Afin de comprendre l'activité de communication à l'œuvre lors de l'interaction pédagogique en classe de danse, je m'appuierai sur la définition de Barbier (2017) : « couplage entre des activités d'offre de significations de la part d'un sujet communicant et des activités de construction de sens de la part d'un sujet destinataire » (p. 59).

Dans le cas de l'interaction pédagogique en classe de danse, l'enseignant (sujet communicant) propose à l'élève (sujet destinataire) des activités d'enseignement (offre de significations) à l'aide d'indications verbales (Ginot, 2014) et non verbales (démonstration corporelle). Lorsque l'élève s'engage dans les propositions dansées de l'enseignant, il devient alors le sujet communicant (étant donné son expérience dans le mouvement dansé) et l'enseignant le sujet destinataire. La communication de l'un est informée par l'autre dans ce qu'on pourrait qualifier d'espace de rencontre entre l'enseignant et l'élève dans lequel se joue la reconstruction des offres de significations de l'enseignant et les reconstructions de sens des élèves.

En somme, il s'agit d'une boucle d'interprétation de l'intention de l'enseignant par l'élève, et de l'intention de l'élève par l'enseignant lorsque ces deux sujets partagent le même contexte qui serait ici celui de la classe de danse, tel que le démontre la figure 2.1 ci-dessous.

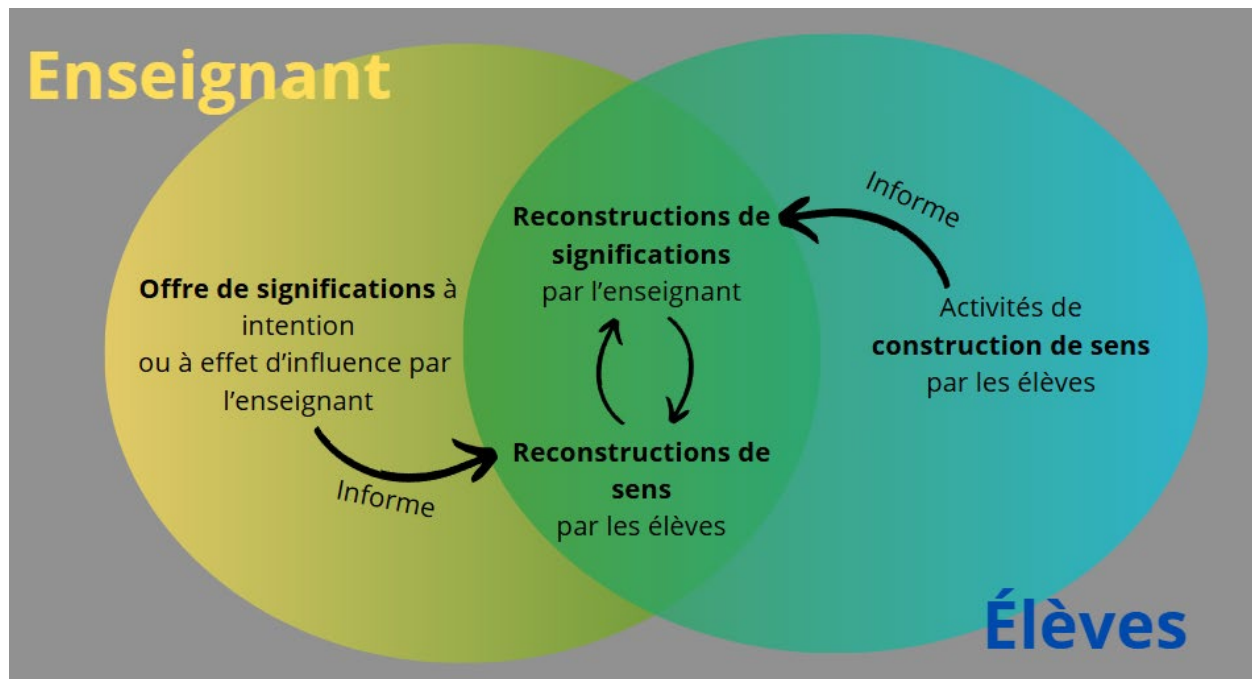


Figure 2.1 — Schéma de l'activité de communication en classe de danse basée sur Barbier (2017)

L'activité de communication en classe de danse s'arrime à la « proposition dansée », concept emprunté à la thèse doctorale d'Harbonnier-Topin (2009) sur lequel je m'appuierai. L'autrice définit la proposition dansée comme « la combinaison de mouvements dansés fabriquée par le professeur dans le but de générer l'appropriation d'une maîtrise de l'exécution de ces mouvements chez l'étudiant » (p. 50). Ce concept vient encadrer la conception des classes de danse de cette étude en gardant en tête que celles-ci restent une proposition à l'élève et que celui-ci va y adhérer ou pas selon le sens qu'il donne au mouvement proposé et aux classes auxquelles il participe. L'adhésion des élèves aux propositions dansées « désigne un sentiment d'approbation, exprimé par les élèves, à l'égard du contenu et de la manière dont l'enseignante présente en classe la proposition dansée comprise dans la [situation d'apprentissage et d'évaluation] » (Raymond, 2014, p. 270)

L'autrice caractérise l'activité de communication de l'enseignant de danse comme une « communication ostensive résonante » (p. 351) où les dimensions discursives (indications verbales) et corporelles (démonstration de l'enseignant) sont entrelacées et rendues visibles à l'apprenant. Pour l'enseignant de

danse, l'ostension est l'acte de montrer avec intention de clarté un élément de mouvement par exagération, ralentissement, décomposition, répétition, indication verbale, etc. (Harbonnier-Topin, 2009). Dans le domaine des neurosciences, le concept de résonance prend sa source dans les travaux portant sur les neurones miroirs (Rizzolatti et al., 1999) qui indiquent que les aires motrices d'une personne observant le mouvement d'une autre personne sont stimulées même si la personne observatrice ne bouge pas. Cependant, ce phénomène de résonance est soumis à la condition d'une « proximité de répertoire moteur entre l'acteur du mouvement et l'observateur » (Calvo-Merino et al., 2005 cité par Harbonnier-Topin, 2009, p. 351). Par exemple, ce phénomène peut être à l'origine de l'empathie kinesthésique éprouvée tant par l'enseignant de danse que l'élève en classe de danse ainsi que l'activité de modélisation de l'enseignant pour aider l'élève à s'engager dans la proposition dansée.

La proposition d'Harbonnier-Topin (2009) rejoint donc la définition de l'activité de communication de Barbier (2017) dans le sens où l'enseignant (sujet communiquant) et l'élève ou les élèves (sujets destinataires) partagent un contexte similaire. Un des défis présents dans la communication à des élèves débutantes en danse est justement la nécessité du contexte similaire partagé, car tel que le décrit Vermersch (2012) : « la compréhension est fondée sur la communauté culturelle, sur le fait que la majeure partie des demandes correspond à ce qu'un autre en général est capable de faire » (p. 244). Puisque des élèves débutantes en danse n'auront pas la même expérience du mouvement dansé que moi-même en tant qu'enseignant des classes de danse de cette étude, cela pourrait affecter la compréhension de ma communication et cela devra être pris en considération à chaque moment du processus de l'enseignement/apprentissage du TDP.

Les sous-sections 2.2.1.1 et 2.2.1.2 suivantes présenteront respectivement les types de dialogues présents lors de l'activité de communication en classe de danse et la rétroaction, ses effets sur l'apprentissage et des stratégies d'application.

2.2.1.1 Types de dialogue présent lors de l'activité de communication en classe de danse

Dans une étude portant sur la planification et l'enseignement de la danse en milieu scolaire, Raymond (2014) définit deux types de dialogues présents lors de l'activité de communication en classe de danse : le dialogue didactique intérieur et le dialogue didactique interactif. Le dialogue didactique intérieur est défini comme étant une « conversation, sous forme interrogative ou affirmative, que l'enseignante mène avec

elle-même dans le but de concevoir, d'enseigner une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) constituée d'un ensemble d'activités inspirées de repères signifiants pour les élèves » (p. 237).

Celui-ci se manifeste dans un mouvement d'alternance avec le dialogue didactique interactif qui lui se définit comme une « conversation, sous forme interrogative ou affirmative, que l'enseignante mène, principalement auprès des élèves en classe de danse » (Raymond, 2014, p. 261). Le dialogue didactique interactif « vise la confrontation des idées à l'origine de la SAÉ dans le but de l'adapter en fonction des acquis des élèves [...] et de leurs besoins particuliers » (p. 261). Ce type de dialogue didactique traverse les trois phases didactiques définies par Raymond (2014) : « conceptualisation de la proposition dansée, mise en forme de la SAÉ, élaboration du scénario d'évaluation » (p. 232, figure 13). Le dialogue didactique interactif permet ainsi l'actualisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation lorsqu'en alternance avec le dialogue didactique intérieur.

Malgré le contexte différent de l'étude de Raymond (2014), c'est-à-dire de l'enseignement de la danse au primaire dans le système scolaire québécois, ces phénomènes m'apparaissent également importants dans un contexte d'enseignement de la danse en milieu récréatif même auprès d'adultes débutants en classe de danse. L'actualisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation vise l'adaptation de celle-ci « en fonction des acquis des élèves [...] et de leurs besoins particuliers » (p. 261). Puisque chacune des élèves adultes débutantes auxquelles j'enseigne a des motivations personnelles différentes à suivre des classes de danse, une adaptation constante des activités d'enseignement que je leur proposerai pourrait s'avérer nécessaire afin de porter une attention particulière au sens qu'elles souhaitent donner à leurs apprentissages réalisés dans les classes de danse que je leur enseigne.

2.2.1.2 Rétroaction : effets sur l'apprentissage et stratégies d'application

Dans un ouvrage portant sur des principes neuroéducatifs pour l'enseignement et l'apprentissage en milieu scolaire, le travail et la maison, Masson (2020) s'est appuyé sur plus d'une centaine d'études afin de faire ressortir sept principes pour un apprentissage durable et efficace. L'auteur détaille quatre raisons de maximiser la rétroaction en classe et quatre stratégies pour faciliter sa mise en application optimale. Celles-ci permettront de mieux cerner la rétroaction sous une perspective de la plasticité du cerveau de l'apprenant.

Il est important de noter que le terme « erreur » utilisé dans les prochaines sous-sections s'accorde mieux à des matières où des réponses objectives sont recherchées. Dans le contexte de la subjectivité du mouvement dansé en classe de danse, le terme « erreur » pourrait être perçu comme une « exécution non optimale du mouvement » ou « exécution du mouvement dans une perspective différente de l'intention pédagogique de la proposition dansée ».

➤ Quatre raisons de maximiser la rétroaction

1) « La rétroaction peut stimuler l'activation de mécanismes cérébraux de correction d'erreur » (Masson, 2020, p. 143). Ces mécanismes aident à corriger une erreur en modifiant les connexions neuronales pour agir plus efficacement. L'auteur précise que la rétroaction dite négative « consiste à fournir à l'apprenant une information lui indiquant qu'une erreur a été commise » (p. 144). Cela s'avère important, particulièrement en début d'apprentissage, « pour éviter le renforcement de l'erreur et des réseaux de neurones qui la sous-tendent » (p. 144).

Il précise également que le cerveau n'est pas « vide » au début de l'apprentissage, mais qu'il contient « déjà de multiples connexions neuronales formant de vastes réseaux de connaissances et d'habiletés » (p. 144). La rétroaction négative aurait donc comme but d'ajuster ces connexions neuronales afin d'éviter l'erreur.

2) « La rétroaction peut stimuler l'activation des mécanismes cérébraux de renforcement » (p. 144). Ces mécanismes augmentent la quantité de dopamine dans le cerveau contribuant ainsi à l'efficacité et l'utilité des connexions neuronales. La rétroaction dite positive est « un retour d'information confirmant la réussite ou les bienfaits d'une action [qui agit comme] un renforcement positif interne » (p. 150). L'auteur nomme que l'état de plaisir engendré par ce renforcement positif peut motiver l'apprenant « à répéter une action et à réactiver le réseau de neurones qui la sous-tend » (p. 150).

3) « La rétroaction permet de façon plus globale d'améliorer le pouvoir prédictif du cerveau » (p. 144). Les rétroactions négatives et positives activent respectivement des mécanismes cérébraux qui ajustent les connexions neuronales ou qui les renforcent. Ceci « aide le cerveau à ajuster progressivement ses connexions neuronales pour mieux s'adapter à son environnement » (p. 158).

L'auteur précise que sans le retour d'information qui provient de la rétroaction « le cerveau serait un système fermé pouvant difficilement évoluer » (p. 158). Par conséquent, la rétroaction est considérée par l'auteur comme un outil indispensable dans l'apprentissage.

4) « La rétroaction influence de façon significative l'apprentissage, en particulier si elle est faite de façon optimale » (p. 144). Plusieurs types de rétroaction ont été identifiés et quantifiés par Van Der Kleij, Feskens et Eggen (2015), étude sur laquelle Masson (2020) s'appuie. En somme, les types de rétroaction qui informent que « la réponse donnée est correcte ou encore de simplement fournir la réponse correcte » (Masson, 2020, p. 164) serait moins efficace que de fournir une explication avec une rétroaction confirmant ou infirmant la réponse donnée. De surcroît, le moment où a lieu la rétroaction est également important, car « la rétroaction ayant lieu immédiatement après la formulation d'une réponse est généralement plus efficace qu'une rétroaction faite plus tard » (p. 164).

➤ Quatre stratégies pour faciliter la mise en application optimale du principe de la rétroaction

1) « Rechercher un maximum de rétroaction » (p. 166). L'auteur propose que pour s'assurer d'un accès maximal à la rétroaction, des activités doivent d'abord être planifiées et les apprenants sont invités à produire quelque chose. En contexte de classe de danse, les activités planifiées correspondent aux propositions dansées de l'enseignant de danse et la production de la part des apprenants correspond aux exécutions par les élèves de cette proposition dansée.

2) « Viser un équilibre entre rétroaction positive et négative » (p. 166). La rétroaction positive active les mécanismes de récompense et de renforcement qui mène à « un sentiment de satisfaction et un bien être [jouant] un rôle dans la motivation, l'intérêt et le goût d'apprendre » (p. 172). Toutefois, selon l'auteur, elle ne permet pas de modifier les connexions cérébrales pour les améliorer.

Quant à la rétroaction négative, elle active les mécanismes de correction d'erreur et mène « à porter attention à une erreur et à faire des efforts pour résoudre le conflit entre la prédiction et le résultat observé » (p. 171). L'auteur précise qu'elle peut également « diminuer la motivation, l'intérêt et même décourager complètement certains apprenants » (p. 172). Trouver l'équilibre entre ces deux rétroactions permettrait donc de « maximiser les avantages de chaque type de rétroaction tout en minimisant les désavantages de chacun » (p. 172).

3) « Privilégier la rétroaction immédiate » (p. 166). La temporalité de la rétroaction, c'est-à-dire à quel moment la rétroaction devrait être proposée, dépendrait du niveau de probabilité d'erreur de la situation d'apprentissage. En effet, selon l'auteur, lorsque la situation où la probabilité d'erreur est plus grande tel au début d'un apprentissage, la rétroaction immédiate devrait être privilégiée. La rétroaction différée devrait donc être utilisée dans les « situations où la probabilité d'erreur est faible » (p. 177).

4) « Privilégier la rétroaction élaborée et axée sur la tâche » (p. 166). Par rétroaction élaborée et axée sur la tâche, l'auteur propose d'éviter que la rétroaction « porte uniquement sur les caractéristiques de l'apprenant » (p. 179) et d'établir « un lien explicite entre la rétroaction et la réponse » (p. 180). En contexte de classe de danse, il faudrait donc éviter de simplement dire que le mouvement n'est pas bien effectué ou que ce sont les capacités de l'élève qui sont la cause de l'exécution non optimale du mouvement dansé. On pourrait alors informer l'apprenant sur la manière de « bien » faire le mouvement, c'est-à-dire dans la perspective de l'intention pédagogique de la proposition dansée.

Si les sections précédentes m'ont permis de comprendre les types de rétroaction et leurs effets sur le plan cognitif de l'apprenant, elles m'ont aussi permis de comprendre que la rétroaction semble être un élément inévitable de l'interaction entre l'élève et l'enseignant en classe de danse.

Dans ma pratique enseignante, j'ai l'habitude d'utiliser les deux types de rétroaction (positive et négative) nommés par Masson (2020). Lorsque je vois que les élèves commettent une « erreur » dans leur mouvement dansé, je commence en leur disant que le mouvement qu'ils viennent d'exécuter est une possibilité comme réponse fonctionnelle et expressive à ma proposition dansée, mais que j'aimerais guider leur mouvement vers un changement en lien avec l'intention pédagogique de la proposition dansée. Je leur indique donc leur « erreur » par la rétroaction négative. Également, lorsque je remarque un changement dans le mouvement des élèves à la suite d'une rétroaction négative, je leur confirme le changement que j'ai observé par la rétroaction positive afin de les encourager à répéter le mouvement de la même manière.

Les effets de la rétroaction positive et négative sont visibles dans le mouvement des élèves auxquelles j'enseigne, donc de mon point de vue en tant qu'enseignant de danse. Toutefois, je ne peux pas être certain de l'efficacité de ma rétroaction du point de vue des élèves, car je ne sais pas comment les élèves

perçoivent cette rétroaction de l'intérieur. Il s'agit d'un intérêt central de cette étude qui vise à comprendre l'interaction entre l'élève et l'enseignant en classe de danse lors de l'enseignement/apprentissage du transfert du poids. Je cherche à comprendre cette interaction en appui sur le point de vue intérieur des élèves et de mon observation du mouvement dansé des élèves.

2.2.2 Activité d'observation de l'enseignant lors de l'interaction pédagogique en classe de danse

Dans une perspective anthropologique, Laplantine (2015) différencie les actions de voir et de regarder. Il définit le voir comme étant : « Voir, [...] par mémorisation et anticipation, espérer trouver ce que nous attendons et non ce que nous ignorons ou redoutons » (p. 14). D'autre part, l'auteur définit également le regard ainsi : « regarder, c'est garder, prendre garde à, prendre soin de, manifester de l'égard à, prêter attention, considération, veiller » (p. 18). Il s'agit d'un regard mobile qui se rapprocherait de celui de l'ethnographe : « un regard [...] qui part à la recherche de la signification des variations » (p. 17).

Selon Laplantine (2015), Husserl, philosophe et logicien allemand, considère que l'activité de perception « est l'instance ultime et décisive de toute connaissance » (p. 100). Laplantine compare l'activité de perception à l'activité du voir qu'il définit comme « un contact immédiat avec le monde qui ne nécessite aucune préparation, aucun entraînement, aucune scolarité » (p. 18). En revanche, l'auteur considère le terme regarder comme « une intensification du premier voir » (p. 18) qui permettrait à un individu d'ensuite regarder, donc de prendre garde à, prêter attention, etc.

Lors de mon activité d'observation en classe de danse, je mobilise constamment les actions de voir et de regarder telles que décrites par Laplantine (2015). L'auteur exprime la nécessité d'adopter une attitude de disponibilité et d'attention flottante qui « ne consiste pas seulement [...] à être attentif, mais aussi et surtout à être inattentif, à se laisser approcher par l'inattendu et l'imprévu » (Affergan, 1987, cité par Laplantine, 2015, p. 18). L'action de voir les élèves en mouvement me permet de me laisser approcher et de me laisser attirer par leur exécution de la proposition dansée en classe de danse. Je peux ensuite regarder et ainsi prêter attention à certains éléments de leur mouvement dansé qui ont capté mon attention. L'activité de la perception dans l'action du voir soutient donc ma capacité d'observation des élèves en mouvement.

En considérant la perspective anthropologique de Laplantine (2015), le regard de l'enseignant lors de l'activité d'observation en classe de danse pourrait donc être envisagé comme un regard à la fois attentif

et réceptif. L'activité d'observation est décrite par Barbier (2017) comme étant une « action ordonnée autour de la transformation des représentations d'un sujet sur un cours d'activité sans intention de le modifier » (p. 152). Pour que l'action soit ordonnée autour des transformations observées, le regard de l'enseignant de danse se doit de « bien regarder et de tout regarder, en distinguant et en discernant ce que l'on voit [...] à l'opposé de ce que l'on perçoit "en un clin d'œil" de ce qui "saute aux yeux" » (Laplantine, 2015, p. 18). Cela, selon l'auteur, « suppose cette fois un apprentissage » (p. 18).

Selon Harbonnier-Topin (2009), lorsque l'activité d'observation est reliée à une activité d'apprentissage telle qu'une proposition dansée, elle peut « dépasser l'usage quotidien de "connaître" à partir de l'apparence, pour s'engager dans une dimension savante et objectivante du regard » (p. 392). L'autrice affirme que « ce n'est donc pas une activité spontanée, et [qu'elle] requiert un véritable apprentissage » (p. 392). Par ailleurs, cette activité d'observation pourrait occuper « entre 38 % à 55 % du temps d'une séquence autour d'une proposition dansée » (p. 364). Ce constat révélé par l'autrice permet de comprendre l'importance de l'activité d'observation en classe de danse et la pertinence de son apprentissage par les enseignant.es de danse.

Cet apprentissage pourrait avoir la pertinence d'articuler « les savoirs théoriques et pratiques [...] sur les deux fonctions génériques du professeur de danse à savoir la communication et l'observation » (p. 392). Cet alliage des savoirs théoriques et pratiques pourrait s'articuler à l'aide d'outils tels que la proposition conceptuelle transversale de l'Observation-analyse du mouvement (OAM) développée par Harbonnier et al. (2021).

➤ L'Observation-Analyse du Mouvement

À la croisée de l'Analyse du mouvement selon Laban/Bartenieff (LBMA) et de l'Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD), l'Observation-analyse du mouvement (OAM) est une « proposition conceptuelle transversale » (Harbonnier et al., 2021, p. 2). Les autrices proposent avec l'OAM « un nouvel éclairage relatif aux liens unissant les dimensions fonctionnelle et expressive du mouvement afin d'ouvrir un chemin vers la construction de sens de ce qui est observé » (p. 1). L'association entre l'observation et l'analyse est pertinente, car cette dernière « se base sur des informations obtenues par l'activité d'observation du mouvement » (p. 2).

En prenant une distance par rapport au vocabulaire spécialisé de l'analyse du mouvement, les autrices ont pu révéler les processus à l'œuvre lors de l'observation-analyse. Les différentes activités¹⁶ de l'OAM (voir figure 2.2) ont été définies en trois phases :

1) La phase de transformation de la perception inclut des activités comme : « Se laisser attirer, Prioriser, Sentir et Bouger avec » (p. 4). Cette phase est là où se joue l'intersubjectivité entre l'analyste et le sujet observé : « C'est le domaine du préverbal, le lieu de la perception et de l'empathie kinesthésique » (p. 4).

2) La phase de transformation de la représentation inclut des activités comme : « Décrire, Identifier, Questionner/Valider, Énoncer un savoir » (p. 5). C'est dans cette phase que l'analyste se trouve à décrire et à énoncer ce qu'il observe. L'analyse conceptuelle servant « de base à la construction de sens » (p. 5) se retrouve également dans cette phase.

3) La phase de transformation du sens inclut trois activités différentes comme : « Évaluer, Inférer, Construire du sens » (p. 7). Dans cette phase, l'analyste construit une cohérence interne à l'aide d'un « raisonnement abductif¹⁷ et de la construction de sens » (p. 6). Les autrices ont choisi le mot « sens » en s'appuyant sur la distinction entre les mots « sens » et « signification » que fait Barbier (2017), c'est-à-dire que « la construction de sens réfère à des représentations pour soi, alors que la signification concerne des représentations adressées à autrui au cours d'une activité de communication » (Harbonnier et al., 2021, p. 7). Avec cette proposition des phases d'activités de l'OAM, les autrices proposent une conception du cheminement de l'observation-analyse « en boucles rétroactives » (p. 7) qui s'organisent d'elles-mêmes par la construction de sens.

¹⁶ Au sens que l'entend Barbier (2011), comme mentionné à la section 2.2.

¹⁷ Selon Peirce (1992), le raisonnement abductif est la « faculté de l'être humain permettant le passage de l'expérience perceptive à l'idée ou le raisonnement que cette expérience fait émerger » (cité par Harbonnier et al., 2021, p. 6)

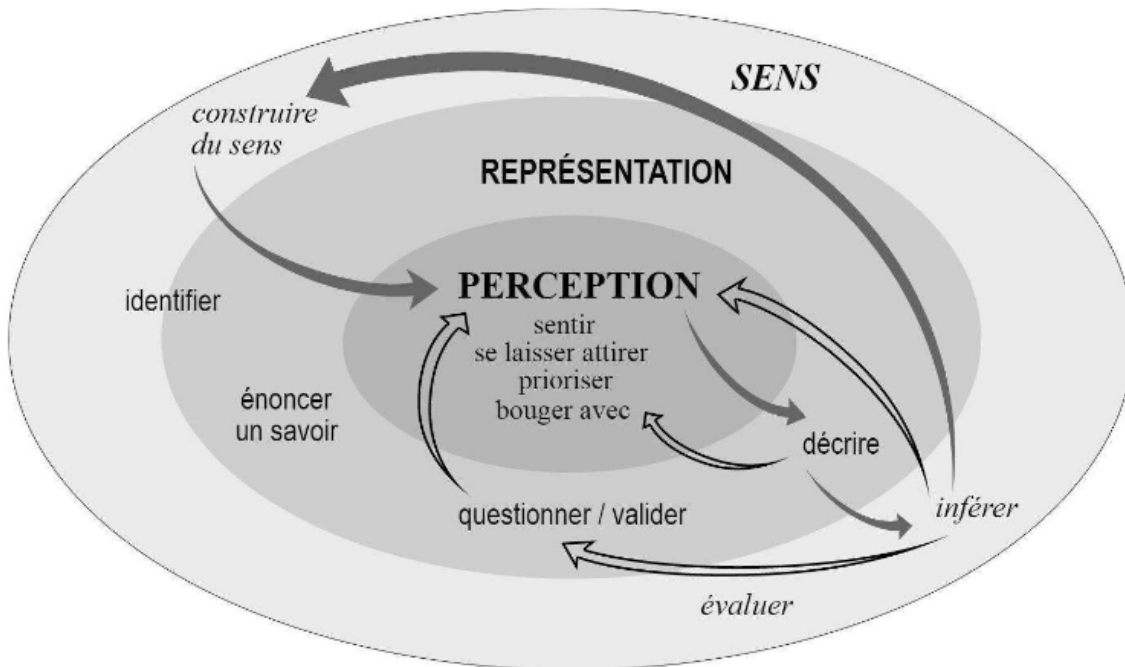


Figure 2.2 — Schéma des phases d'activités de l'OAM (Harbonnier et al., 2021, p.4)

La compréhension du fonctionnement des phases d'activités de l'OAM permet d'approfondir ma propre compréhension de mon activité d'observation en classe de danse. En effet, la modélisation proposée par Harbonnier et al. (2021) permet d'envisager la « diversité de trajets possibles entre les [différentes phases] d'activités » (p. 9) et fait passer « les phénomènes implicites de l'analyste [...] au statut de pratique explicite » (p. 9). Il y a alors la possibilité pour l'analyste ou l'enseignant de danse observant le mouvement des élèves auxquels il enseigne, de comprendre leur trajet dans l'activité d'observation-analyse du mouvement, laquelle activité combine « des dimensions sensorielles, psychologiques et cognitives de l'être humain » (p. 9).

Outre les activités de l'observation-analyse du mouvement, l'OAM élabore une proposition conceptuelle des paramètres observables du mouvement (voir figure 2.3). Ceux-ci sont rassemblés en trois sphères principales (*Fond*¹⁸, *Espace*, *Dynamique*), chacune étant associée à une fonction relationnelle (phorique, haptique, expressive). À l'intersection de ces sphères se retrouvent trois autres catégories de paramètres

¹⁸ Les termes de l'OAM présentés dans cette sous-section sont en italiques et détaillés dans un glossaire à l'annexe J.

(*Intention, Coordination, Engagement*) qui mobilisent ces différentes fonctions relationnelles. À l'intersection des trois sphères se retrouve l'intégration fonction/expression du mouvement dansé, « le foyer de la construction de sens » (p. 16).

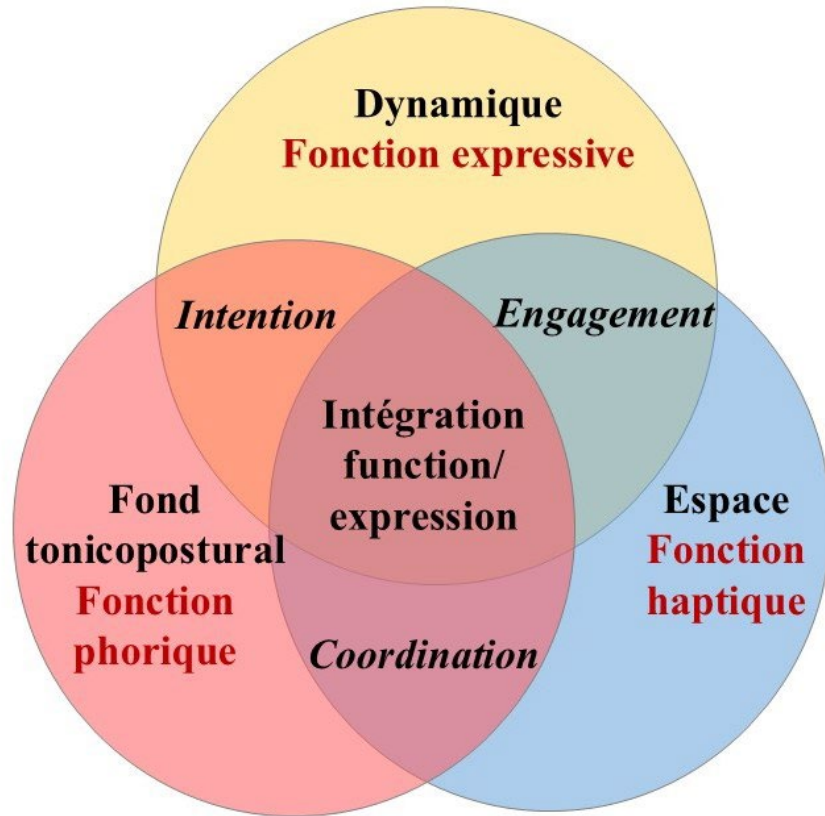


Figure 2.3 — Schéma conceptuel de l'OAM (Harbonnier et al., 2021, p. 11)

Dans un contexte d'enseignement de la danse, les différents processus à l'œuvre lors de l'observation-analyse du mouvement dansé pourraient enrichir la rétroaction offerte à l'élève dans la compréhension de son organisation singulière. En effet, ces processus peuvent permettre de « lier entre eux les différents observables de chaque sphère dans le but d'élaborer une explication significative tentant de rendre compréhensible l'expérience observée du mouvement » (p. 16). Ainsi, la construction de sens de ce qui est observé par l'enseignant pourrait informer son intervention afin de s'assurer de sa pertinence.

2.2.3 Épistémologie de l'énaction pour penser et comprendre l'enseignement/apprentissage de la danse en milieu récréatif

Masciotra et al. (2008) décrit l'énaction comme « l'intelligence, la cognition, l'émotion et l'action d'une personne [qui] se comprennent dans la structure globale de son être-au-monde » (p. 13). L'énaction est un terme qui « souligne l'indissociabilité de l'être et du monde » (p. 13) et qui amène à voir l'apprenant comme une personne en action et en situation. Puisque la situation dans laquelle l'apprenant se trouve « émerge de la rencontre entre ses conditions personnelles et les conditions environnementales auxquelles [celui-ci] fait face », mes activités d'enseignement (conditions environnementales) viendront à la rencontre de leurs conditions personnelles. Il est donc important d'explorer ce que signifie être un enseignant compétent selon le cadre de l'énaction tel que proposé par Masciotra (2017) dans un autre ouvrage où il envisage la compétence en termes « d'agir compétent » (p. 1).

Alors que les quatre fonctions de l'agir compétent (se disposer, se situer, se positionner, effectuer) ont déjà été explicitées à la section 1.2.1.1 du chapitre précédent, les fonctions énaclives de l'enseignant seront abordées dans cette sous-section. Masciotra (2023) distingue ces fonctions en trois catégories d'actions essentielles pour enseigner avec compétence : 1) préparer ses cours, 2) intervenir en salle de classe ou ailleurs et 3) évaluer ses étudiants (p. 144). Ces trois fonctions sont interdépendantes, car « préparer un cours, c'est préparer ce qui va se passer en salle de classe ainsi que l'évaluation des étudiants » (p. 145). Ces trois fonctions se rapportent strictement aux activités d'enseignement. Cependant, une quatrième fonction est ajoutée par l'auteur : « Participer aux activités du milieu » (p. 144) afin de souligner les tâches connexes effectuées par l'enseignant. Ces quatre fonctions de l'enseignant compétent se rassemblent donc sous l'expression : « Exercer son métier d'enseignant avec compétence » (p. 144). Cet agir compétent d'enseignant se développe avec « le temps, les étapes de formation et l'expérience » (p. 179). À la fin de sa formation, l'enseignant est compétent ou apte à enseigner, mais c'est avec l'expérience du métier qu'il deviendra connaisseur (Masciotra, 2023).

En ce qui concerne l'enseignant de danse en milieu récréatif, les quatre fonctions d'exercer son métier d'enseignant avec compétence sont également présentes. Quelques différences notables se retrouvent dans la troisième et quatrième fonction, c'est-à-dire « évaluer » et « participer aux activités du milieu ». Afin d'approfondir cette troisième fonction, Masciotra (2023) nomme des éléments clés de celle-ci : « Évaluer les activités ; Corriger examen ; Corriger travaux, devoirs ; Donner des rétroactions, etc. » (p. 145, Fig. 5.1). Un enseignant de danse en milieu récréatif ne sera pas soumis aux mêmes exigences que celui

en milieu scolaire en ce qui a trait aux examens, travaux et devoirs, lesquels sont habituellement absents des tâches demandées aux enseignants de danse en milieu récréatif.

Également, les activités du milieu auxquels l'enseignant participe selon la quatrième fonction nommée par Masciotra (2023) peuvent différer selon le milieu récréatif ou scolaire dans lequel il se trouve. En me basant sur mon expérience personnelle en tant qu'enseignant dans le milieu récréatif, plusieurs responsabilités de natures différentes se présentent à nous. En effet, des tâches en lien avec l'enseignement sont présentes, mais dans certains cas peuvent se rajouter des tâches administratives si l'enseignant est également directeur/gestionnaire d'une école de danse en milieu récréatif.

Par ailleurs, même si le milieu scolaire et le milieu récréatif présentent quelques différences dans les fonctions énaactives de l'enseignant, telles que décrites par Masciotra (2023), le développement de l'agir compétent de ces enseignants demeure ancré dans le temps, les étapes de formation et l'expérience.

Enfin, il est important de situer le développement de l'agir danser d'un apprenant et de l'agir enseigner d'un enseignant dans une dynamique situationnelle: « une situation de départ est décrite et des activités menées par des acteurs la transforment de telle façon que des communications généralisées sont générées, du fait même de cette transformation » (Mucchielli et Noy, 2005, p. 113). Dans le contexte d'une classe de danse en milieu récréatif, une dynamique situationnelle fait donc référence à la situation évolutive de la classe qui se transforme dans le temps par les actions des différents acteurs (enseignant et élèves). Une telle dynamique situationnelle pédagogique est animée par l'enseignant et les élèves qui agissent tout en interagissant, ce que démontre la figure 2.4 ci-dessous.

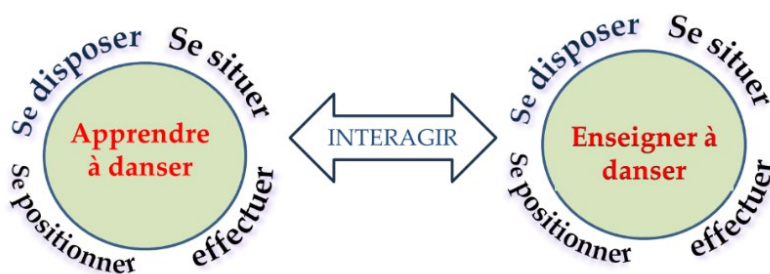


Figure 2.4 - Schéma d'une interaction entre élève et enseignant dans la dynamique situationnelle pédagogique d'une classe de danse en milieu récréatif (inspiré de Masciotra, 2023)

2.2.4 Postures de l'enseignant accompagnateur

Duval et Turcotte (2018) ont réalisé une analyse renouvelée d'une étude antérieure portant sur les pratiques de trois enseignantes de danse au secondaire dans le système scolaire québécois. Cette nouvelle perspective a permis de « mettre en lumière des qualités, des dispositions et des facteurs relatifs au processus d'accompagnement des jeunes à la création chorégraphique » (p. 261). Bien que le contexte de cette étude soit différent, les notions entourant l'accompagnement des élèves s'avèrent pertinentes à mon projet de recherche. Les postures de l'enseignant-accompagnateur sont définies comme un état de présence « amalgamant 1) observer, écouter, interagir ; 2) s'absorber, se concentrer, être attentif, pour recueillir des informations ; 3) lire les corps et détecter les besoins des élèves ; 4) manifester de l'empathie kinesthésique, se laisser toucher, être sensible » (p. 271).

Il est important de noter que Duval et Turcotte (2018) s'appuient sur la notion d'accompagnement selon Paul (2004) qui la définit « d'abord [comme] une posture, une façon spécifique de concevoir sa pratique professionnelle dans le cadre de fonctions basées sur la relation interpersonnelle dans des situations toujours particulières » (p. 271).

La première posture nommée par Duval et Turcotte (2018) en est une où les trois enseignantes participantes de l'étude ont tout d'abord observé les élèves de loin ou de près afin « de ne pas juger a priori des besoins des élèves, mais de bien détecter ce qui nécessite accompagnement » (p. 272). Ce moment d'écoute se couple à l'observation, au regard qui cherche l'approbation et l'assentiment des élèves s'il y a lieu. Cette écoute serait considérée comme le « geste premier d'un éventuel échange qui interpellera l'élève, écouter conduit vers l'interaction, la sollicitation d'un questionnement qui amène l'élève à répondre et, ensuite, à "se" questionner à son tour » (p. 272).

Dans le contexte d'une classe de danse où des élèves créent en équipes, c'est dans un climat parfois harmonieux ou parfois conflictuel que « l'enseignant doit détecter les besoins et la nécessité ou non d'une intervention » (p. 272). C'est pourquoi la deuxième posture de cette étude s'appuie sur la capacité des enseignantes participantes « d'être à la fois avec soi (centrée) et avec l'autre » (p. 273). Le calme des enseignantes participantes leur permet de rester attentives et vigilantes pour cerner les besoins des élèves.

La troisième posture des enseignantes participantes est nommée comme « lire les corps pour détecter les besoins des élèves » (p. 273). Il se trouve que dans l'observation des élèves, une des enseignantes

participantes voit dans l'attitude corporelle ce qui « pourra la renseigner sur le désengagement ou son contraire l'engagement de l'élève, sur sa difficulté d'intégration, sur son état ou sur sa position hiérarchique dans l'équipe » (p. 273). Les informations obtenues par cette observation de l'élève vont donc nuancer son intervention qui sera « plus discrète [ou] un soutien plus direct » (p. 273).

La quatrième posture des enseignantes participantes de l'étude de Duval et Turcotte (2018) est de manifester de l'empathie kinesthésique, se laisser toucher, être sensible. Les corps des enseignantes et des élèves sont « à la fois vecteurs, récepteurs et transmetteurs [de] signaux à partir desquels les processus [d'accompagnement et de création] peuvent s'actualiser » (p. 274). C'est lorsque les enseignantes mettent à profit leurs ressources corporelles, c'est-à-dire gestuelles et perceptives, qu'elles peuvent « multiplier et bien ajuster [leur] modes d'interaction avec les élèves » (p. 274).

Les différentes postures de l'enseignant accompagnateur, nommées par Duval et Turcotte (2018), me permettent de constater que l'accompagnement des élèves n'est pas seulement dans ce que je pourrais dire en tant qu'enseignant de danse, mais bien dans toutes les dimensions de mon interaction avec les élèves. Cette interaction est donc soutenue par mon observation des élèves et de leur organisation dans le mouvement dansé, ma démonstration corporelle, ainsi que mes indications verbales.

Dans le prochain chapitre, la posture épistémologique et les choix méthodologiques qui ont guidé la collecte et l'analyse des données seront présentés. Ceux-ci m'ont permis d'explorer et de conceptualiser les phénomènes présents lors de l'enseignement/apprentissage du transfert du poids en milieu récréatif avec des élèves adultes débutantes.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, mes choix méthodologiques seront présentés en cohérence avec l'objectif principal de cette étude, c'est-à-dire l'analyse et la compréhension de l'effet de mes activités d'enseignement sur les processus d'apprentissage du transfert du poids (TDP) chez des élèves adultes débutantes. Dans le cadre de cette étude, j'y ai participé en tant qu'enseignant de danse et chercheur, adoptant ainsi une démarche ethnographique (Laplantine, 2015) et une approche psychophénoménologique (Vermersch, 2012). Tout d'abord, je présenterai ma posture épistémologique, ensuite je décrirai mon terrain de recherche, les méthodes et outils de production de données, et les méthodes d'analyse des données. En fin de chapitre, je présenterai les pertinences et limites de l'étude.

3.1 Posture d'enseignant de danse/chercheur

Dans ma pratique d'enseignement de la danse, j'ai vu des difficultés liées au TDP chez des élèves adultes débutantes et c'est ce qui m'a motivé dans une démarche de compréhension de l'effet de mes propres activités d'enseignement sur les apprentissages des élèves. Pour comprendre l'interaction dialogique entre l'enseignant et les élèves dans son apprentissage du TDP, j'ai perçu l'importance d'étudier cette interaction au cœur même de ma pratique enseignante. Ma double posture d'enseignant/chercheur me permet de préserver un point de vue « à la première personne, dont le trait dominant est de prendre en compte la subjectivité selon le point de vue de celui qui vit l'expérience » (Vermersch, 2012, p. 76).

Cette étude se déroule donc dans le but d'approfondir ma propre pratique d'enseignement de la danse et, par l'expérience que celle-ci me fera vivre, d'approfondir également le développement de mon « agir compétent » (Masciotra, 2017, p.1) en tant qu'enseignant de danse connaisseur. En s'appuyant sur la littérature existante, cette étude vise également à enrichir divers phénomènes de l'enseignement de danse tels que l'activité d'observation-analyse du mouvement et la rétroaction à l'élève en classe de danse.

3.1.1 Posture épistémologique compréhensive/interprétative

Ce projet de recherche qualitative s'inscrit dans le paradigme compréhensif/interprétatif, car son objectif principal est de comprendre l'effet de mes activités d'enseignement sur les processus d'apprentissage du TDP chez des élèves adultes débutantes. Cette recherche est participative au sens de la participation du chercheur sur le terrain de recherche (enseignant/chercheur) et en interaction avec les participants (élèves

adultes débutantes). Il est donc question de « valoriser un processus de production des connaissances réalisé de concert avec les acteurs concernés » (Anadón et Couture, 2007, p. 15).

La méthodologie privilégiée est donc qualitative, car la recherche se déroule dans une logique de la proximité, c'est-à-dire « selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 15). Cette proximité propose donc un plongeon au cœur de la subjectivité du vécu de l'enseignant et des élèves. Les méthodes et outils de production de données (présentés à la section 3.3) que j'ai choisis ont permis de recueillir des données qualitatives telles que des témoignages des élèves, des notes de terrain et des images vidéo. Le nombre restreint d'élèves participant à ce projet de recherche m'ont amené à privilégier une analyse de données par catégories conceptualisantes afin de définir les phénomènes vécus tant par les élèves que par moi-même comme enseignant et ainsi tenter d'en dégager le sens pour chacun d'eux.

De plus, ma vision de l'apprenant résonne avec ce que Masciotra (2023) nomme comme une « personne-en-action-en-situation » (p. 20) et justifie ainsi le choix d'une logique de la proximité dans cette étude. En effet, puisque « tout objet, évènement ou phénomène doit être mis en action pour avoir du sens pour la personne qui s'y intéresse » (p. 20-21), l'apprenant (élèves participantes¹⁹ au projet de recherche) doit être en action (TDP) et en situation (en classe de danse). L'interaction entre l'enseignant et les élèves lors de l'enseignement/apprentissage du TDP se manifeste alors lorsque je suis moi-même en situation avec les élèves participantes en tant qu'enseignant/chercheur, c'est-à-dire en tant qu'une personne en action d'enseigner en classe de danse.

3.1.2 Complémentarité des approches ethnographiques et psychophénoménologiques

Dans cette étude, le choix d'emprunter une démarche ethnographique vise à produire des données dans la classe de danse par la participation observante (Soulé, 2007). Celle-ci consiste à une immersion décrite comme une « expérience forte, absorbante, monopolisant toute l'attention de l'observateur » (p. 12). Assumant une posture d'enseignant/chercheur, le choix d'une participation observante tel que l'entend Soulé (2007) était inévitable. Comme mon activité principale lors du terrain de recherche était d'y contribuer activement avec les élèves participantes en tant qu'enseignant, je serai également considéré

¹⁹ Toutes les élèves participantes recrutées s'identifient au genre féminin. J'utiliserai donc le féminin pour m'y référer tout au long de ce mémoire.

comme un « acteur de terrain, [me] transformant uniquement en chercheur une fois [ma] mission terminée » (p. 135).

La démarche ethnographique de cette étude s'appuie également sur Laplantine (2015) qui affirme que la connaissance des êtres humains ne peut se faire qu'en « communiquant avec eux et en partageant leur existence d'une manière durable », donc dans une « expérimentation in vivo » (p. 22). Cette expérimentation est vécue par moi en tant qu'enseignant/chercheur et est documentée par les méthodes ethnographiques suivantes : participation observante (Soulé, 2007) et la prise de notes dans le journal de bord de l'enseignant de danse.

Afin de comprendre l'effet de mes activités d'enseignement sur les processus d'apprentissage du TDP chez des élèves adultes débutantes, une approche psychophénoménologique me semble très pertinente dans le contexte de ma recherche et complémentaire aux méthodes ethnographiques. Cette approche est précisée par Vermersch (2012) qui la qualifie de « psychologie de la subjectivité » (p. 39). Grâce à l'entretien d'explicitation (voir section 3.3.1.1), l'auteur a réussi à recueillir la verbalisation de la part non observable de l'activité du sujet et ainsi « enrichir ce qu'il pouvait observer de l'extérieur en accédant au domaine privé [de cette activité] (avec le consentement et l'aide de celui qui l'avait vécu) » (p. 33).

L'approche psychophénoménologique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019) semble pertinente afin de recueillir le vécu des élèves adultes débutantes lors des classes de danse de cette étude, c'est-à-dire ce qui n'est pas observable par les méthodes ethnographiques. La transcription de ce vécu combiné à des données audiovisuelles externes pourra m'informer en tant qu'enseignant/chercheur de l'intégration corporelle du TDP des élèves d'un point de vue intérieur (vécu de l'élève) et extérieur (observations de l'enseignant).

La complémentarité des méthodes ethnographiques et psychophénoménologiques permettent de produire des données qualitatives dans l'interaction en classe de danse qui m'informent de près en tant que chercheur des processus d'enseignement/apprentissage du TDP en classe de danse et ses enjeux situés et incarnés.

3.2 Terrain de recherche

Le terrain de recherche a été créé pour s'arrimer à la réalité des classes de danse que je propose habituellement en milieu récréatif : les cours ont eu lieu le soir à raison d'une heure trente minutes par semaine. Douze cours de danse se sont déroulés sur treize semaines, du 30 janvier au 23 avril 2024 (incluant un congé lors de la semaine de relâche) dans le studio d'Opus Variations Danse, une école de danse en milieu récréatif à Drummondville. Étant donné le recours à des élèves participantes, une demande d'approbation éthique auprès du CERPÉ PLURI a été soumise en amont de la réalisation de cette étude. Une copie du certificat d'approbation éthique se trouve à l'annexe A.

3.2.1 Recrutement et portrait des élèves participantes

Les neuf participantes du projet ont été recrutées par le biais d'une publication sur les réseaux sociaux (voir annexe B) et parmi les élèves adultes débutantes auxquelles j'enseignais déjà au moment du recrutement. J'avais prévu consulter les parents d'élèves auxquels j'enseignais déjà, mais la publication sur les réseaux sociaux fut tellement populaire que je n'en ai pas eu besoin. Après consultation des potentielles participantes au projet, une plage horaire a été décidée où neuf personnes étaient disponibles. Je souhaitais avoir entre huit et dix participantes pour créer une dynamique de groupe. Après réflexion, je me suis arrêté à neuf participantes pour éviter de créer un surplus de données à analyser.

Les participantes devaient répondre aux critères de sélection suivants : 1) Avoir 18 ans et plus, 2) n'avoir aucune restriction physiologique, c'est-à-dire d'avoir l'aptitude de bouger, de marcher et d'être capable d'apprendre à danser et 3) avoir entre zéro et trois ans d'expérience en danse contemporaine.

Un formulaire de consentement de participation à la recherche a été signé par chaque participante au projet et une copie leur a été remise (voir annexe C). La collaboratrice qui a mené les entretiens d'explicitation (Vermersch, 2019) auprès de quatre participantes volontaires et de l'enseignant de danse a signé un formulaire d'engagement à la confidentialité (voir annexe D). Finalement, un pseudo a été attribué à chaque participante afin de préserver leur anonymat selon les normes du comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Montréal.

3.2.2 Portrait de l'enseignant des classes de danse

Lors du premier chapitre, j'ai exposé mon initiation au travail des sensations dans le mouvement dansé et son influence sur le sens que j'y donne. Pour résumer, j'ai fait le constat personnel, lors de ma formation

préprofessionnelle en danse, que la prise de conscience des sensations dans le mouvement dansé est une source de plaisir. Je me suis alors appuyé sur ce constat personnel de mon apprentissage du mouvement dansé afin de proposer, en tant qu'enseignant, des classes de danse qui ont pour but de conscientiser les sensations présentes lors de l'exécution du TDP.

3.2.3 Proposition de la classe de danse

La classe de danse proposée aux élèves participantes s'inspire de mon expérience kinesthésique à travers différentes approches du mouvement dansé telles que le ballet, le jazz moderne et la danse contemporaine (Influence principale de la technique Limon²⁰). Comme mentionné au chapitre 1, la complémentarité des approches du mouvement dansé est une vision à laquelle j'adhère et qui m'a guidé dans la création des classes de danse de cette étude, lesquelles classes ne se limitent pas à une seule approche dans sa forme la plus pure.

La structure des classes de danse proposées est constituée de quatre étapes comportant des intentions pédagogiques qui s'arriment à la visée pédagogique du cours. Les intentions pédagogiques des quatre étapes s'adaptent pour y intégrer les éléments de la visée pédagogique du cours qui peut être un principe du mouvement dansé tel que l'expiration active ou des repères théoriques tels que des éléments de la théorie de l'attitude posturale de Godard (voir section 2.1.2).

L'ordre des quatre étapes suit une progression s'inspirant du déroulement de la classe technique dans le contexte de la formation professionnelle en danse tel que nommé par Harbonnier-Topin (2009). En effet, l'auteur nomme trois ou quatre périodes qui divisent la classe technique de danse en 1) une période de mise en condition, 2) une période d'exercices d'échauffement, 3) une période d'apprentissage d'un enchaînement et 4) une période de traversées de l'espace avec des sauts (p. 49-50). Il est à noter que la troisième période nommée par Harbonnier-Topin n'est pas présente dans les classes de danse de cette étude. L'apprentissage d'un enchaînement est en fait remplacé par un exercice d'improvisation guidée par des images mentales et des contraintes, lesquelles prennent source dans la visée pédagogique du cours. Il s'agit alors pour les élèves de « tester leurs capacités à occuper l'espace et à s'engager dans des défis de

²⁰ De la technique Limon, j'incorpore essentiellement le travail du souffle et de la suspension, l'utilisation du poids dans le mouvement dansé, et l'ouverture des bras.

virtuosité » (p. 50). Le tableau 3.1 ci-dessous montre les intentions pédagogiques des quatre étapes des douze classes de danse proposées dans le contexte de cette étude.

Tableau 3.1 — Intentions pédagogiques des quatre périodes/étapes des classes de danse proposées

Périodes/étapes	Exercices et brève description	Intentions pédagogiques
1	Échauffement : Éveil du corps en mouvement, debout et/ou au sol.	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer le corps de l'élève avec un échauffement progressif mettant en mouvement la visée pédagogique du cours. - Préparation fonctionnelle et sensorielle du mouvement dansé.
2	Sol 1 — Étoiles : Couché sur le dos, étoiles qui ferment sur le côté, mouvement homolatéral.	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de nouvelles coordinations motrices chez l'élève dans le mouvement dansé au sol. - Stimuler la capacité attentionnelle des élèves par la proposition de points focaux attentionnels lors de l'exécution du TDP au sol. - Conscientiser la sensation du TDP au sol par le contact avec le sol et l'expiration active.
	Sol 2 — Ponts : Couché sur le dos, jambes pliées, pieds rapprochés du bassin. Lever et descendre le bassin, rouler sur le côté et revenir sur le dos.	
	Sol 3 — Swing au sol : Couché au sol sur le côté, swing de jambes devant et derrière.	
	Pliés et courbes : Debout, pliés lent, initiation au travail de courbes et de rebond.	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de nouvelles coordinations motrices chez l'élève dans le mouvement dansé debout. - Stimuler la capacité attentionnelle des élèves par la proposition de points focaux attentionnels lors de l'exécution du TDP debout. - Conscientiser la sensation du TDP debout par le contact avec le sol et l'expiration active. - Explorer le changement d'appui debout dans une variété de formes et de dynamique de mouvement. - Travailler divers éléments du mouvement dansé tels que l'alignement vertical et l'équilibre.
	Tendus et dégagés : À la barre, tendus et dégagés avec un accent sur le balancé du poids dans les pieds.	
	Fentes : À la barre, fentes en ouverture à partir de la première position, avec coordination de bras qui balancent.	
Swings debout : À la barre, swings de jambe devant et derrière en attitude.		

3	Adage : Improvisation guidée par des images/contraintes.	<ul style="list-style-type: none"> - Explorer des combinaisons d'images/contraintes dans une séquence connue.²¹ - Travailler l'adaptabilité et l'imaginaire par des images/contraintes internes (lien entre deux parties du corps) ou externes (regard fovéal vers un point fixe de l'espace).
4	Préparation des sauts : Au centre, exercice de rebonds avec demi-pointe, élévation et petit saut.	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer le corps de l'élève à quitter le sol par une progression allant du rebond (pieds qui restent au sol) jusqu'aux petits sauts sur place.
	Sauts — Courses : En diagonales, petite, moyenne et grande course.	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de nouvelles coordinations motrices chez l'élève dans le mouvement dansé en déplacement.
	Sauts — Temps levés en arabesque : En diagonale, temps levés en arabesque avec coordination controlatérale des bras.	<ul style="list-style-type: none"> - Stimuler la capacité attentionnelle des élèves par la proposition de points focaux attentionnels lors de l'exécution du TDP en déplacement. - Explorer le changement d'appui en déplacement. - Travailler divers éléments relatifs à l'engagement dans le déplacement.
Retour au calme Étirements et relaxation souvent associés à la connexion entre la respiration et le mouvement dansé.		<ul style="list-style-type: none"> - Retour au calme progressif par des étirements et des moments de conscientisation de la respiration chez l'élève.

Afin de transmettre concrètement la notion de TDP, des mots, des images et des gestes sont utilisés en référence à la visée pédagogique du cours. Lorsque la visée pédagogique du cours porte sur la respiration et comment celle-ci aide à trouver la sensation du poids dans l'expiration, les indications habituelles, informant les élèves sur l'exécution optimale du mouvement, s'inspirent alors de la respiration. Par exemple, pour un mouvement de rouler au sol dans l'exercice des ponts (voir tableau 3.1 ci-dessus), je fais habituellement référence à une connexion entre la hanche et l'épaule pour passer d'un appui sur le dos à

²¹ Dans une séquence de marches et d'équilibres, des contraintes affectant l'une ou l'autre de ces actions ont fait l'objet central de l'exercice d'adage. Des contraintes telles que de fermer les yeux dans l'équilibre, ou de marcher en poussant le sol ou en dirigeant la tête ont été utilisées afin de développer la capacité attentionnelle des élèves dans des actions se rapprochant de certains mouvements du quotidien.

un appui sur le côté du tronc. Dans une visée pédagogique axée sur la respiration, des indications prenant leur source dans l'expiration active pour ressentir son poids et le contact au sol avant d'initier le mouvement de rouler sur le côté sont privilégiées aux indications habituelles. Ceci a pour but de conscientiser l'action du TDP dans le même mouvement à partir d'indications différentes, mais complémentaires.

3.3 Méthodes et outils de production de données

En ce qui concerne la production de données, j'ai eu recours à une méthode ethnographique : la participation observante (Soulé, 2007). Les données produites à l'aide de cette méthode sont consignées dans le journal de bord de l'enseignant de danse contenant des notes de terrain, lesquelles m'ont servi de repères dans l'analyse des moments significatifs de l'enseignement/apprentissage du TDP. Les classes de danse ont également été filmées par deux caméras et un enregistreur vocal sur l'enseignant de danse afin de produire des données audiovisuelles (De Sardan, 2008).

De plus, j'ai utilisé une méthode de l'approche psychophénoménologique : l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019). Les données produites à l'aide de cette méthode sont issues de la transcription de l'enregistrement des entretiens d'explicitation effectués auprès des élèves participantes et de l'enseignant de danse. Ces entretiens ont été conduits par une collaboratrice externe à l'étude.

En somme, les données produites sont complémentaires, car elles témoignent 1) des interactions en classe de danse d'un point de vue extérieur (captation vidéo), 2) du vécu subjectif des élèves et de l'enseignant dans une perspective psychophénoménologique (entretiens d'explicitation) et 3) dans une perspective ethnographique (journal de bord de l'enseignant de danse). Le tableau 3.2 ci-dessous montre les différentes méthodes et outils méthodologiques utilisés.

Tableau 3.2 — Méthodes et outils de production de données

Méthodes	Outils méthodologiques	Perspective des données	Participants(es)
1. Participation observante (Soulé, 2007)	1. Journal de bord de l'enseignant de danse contenant des notes de terrain	1. Ethnographique	Enseignant/chercheur
2. Production de données audiovisuelles (De Sardan, 2008)	2. Captations vidéo de deux points de vue 3. Enregistreur vocal sur l'enseignant	2. Ethnographique 3. Ethnographique	Enseignant/chercheur Élèves participantes
3. Entretiens d'explicitation (Vermersch, 2019)	4. Enregistrements audio	4. Psychophénoménologique	Enseignant/chercheur Élèves participantes

3.3.1 Production de données – élèves participantes

La production des données auprès des élèves participantes est issue de deux sources : l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019) et la production de données audiovisuelles lors des classes de danse (De Sardan, 2008).

3.3.1.1 Entretiens d'explicitation

L'entretien d'explicitation est une technique d'entretien développée par Pierre Vermersch (2019) qui s'inscrit dans la psychophénoménologie. Des entretiens d'explicitation ont été menés auprès de quatre élèves volontaires²² et ceux-ci avaient pour but de recueillir leur vécu en première personne de deux moments significatifs de leur apprentissage du TDP. Le premier moment était choisi par les participantes

²² Quatre des neuf élèves participantes ont été interviewés en entretien d'explicitation.

et le deuxième était choisi par moi, en appui sur un extrait vidéo. Afin de documenter l'interaction enseignant/élève lors de l'enseignement/apprentissage du TDP, il m'est apparu essentiel de recueillir le vécu d'action des élèves, lequel vécu est décrit par Vermersch (2019) comme étant « la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but » (p. 33).

Une intervieweuse formée à l'entretien d'explicitation a mené les quatre entretiens des participantes volontaires ainsi qu'un cinquième entretien avec moi pour recueillir mon vécu d'enseignant/chercheur à la première personne. Cet entretien avait pour but d'explicitier une interaction significative entre moi et les élèves lors des classes de danse de cette étude. Au préalable, j'ai rencontré l'intervieweuse afin de discuter du thème central de ma recherche et je lui ai remis un guide d'entretien pour soutenir son intervention auprès des participantes volontaires (voir annexe F). Les cinq entretiens d'explicitation ont eu lieu par visioconférence et ont duré entre trente minutes et une heure quinze minutes. Je n'étais pas présent avant, pendant ou après les entretiens afin de préserver la liberté d'expression des participantes volontaires. Les quatre premiers entretiens ont eu lieu trois à quatre semaines après la fin de l'étude. Selon les disponibilités de la participante volontaire et de l'intervieweuse, le dernier entretien s'est déroulé six semaines après la fin de l'étude.

3.3.1.2 Production de données audiovisuelles

Étant donné l'interaction entre l'enseignant de danse et les élèves, le choix de produire des données audiovisuelles s'appuie sur De Sardan (2008) qui affirme que « toutes les activités sociales se donnent autant à voir qu'à entendre, et produisent du sens dans chacun de ces deux registres » (p. 66). Donc, un enregistreur vocal a été placé sur l'enseignant/chercheur et deux caméras ont été placées dans deux coins adjacents du studio de danse afin de capter deux angles de vue complémentaires lors des classes de danse de cette étude. L'enregistrement vocal vient donc compléter les informations discursives manquantes lorsque l'interaction se déroulait loin des caméras. Lors de ce mémoire, quand il sera question des « captations vidéo », il sera toujours question des prises de vue des deux caméras en appui sur l'enregistrement vocal.

3.3.2 Production de données – enseignant de danse

La production des données auprès de l'enseignant de danse est issue de trois sources : le journal de bord de l'enseignant de danse (participation observante, Soulé, 2007), l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2009) et la production de données audiovisuelles lors des classes de danse (De Sardan, 2008). Comme les

deux dernières sources ont déjà été abordées aux sections 3.3.1.1 et 3.3.1.2 respectivement, elles ne le seront pas dans cette section.

3.3.2.1 Journal de bord de l'enseignant de danse : Participation observante

Afin de noter mes observations sur le terrain de recherche, j'ai tenu un journal de bord de l'enseignant de danse pour chaque classe de danse. Celui-ci contenait pour chaque exercice : les intentions pédagogiques, l'adhésion (ou pas) des élèves à la proposition dansée²³ et les moments d'enseignement/apprentissage du TDP qui me paraissaient significatifs. Je prenais des notes pendant et tout de suite après chaque classe. À partir de la troisième classe de danse, des « thèmes » se sont ajoutés au journal de bord afin de servir de visée pédagogique de la classe de danse en entier. Les intentions pédagogiques de chaque exercice étaient donc en appui sur cette visée pédagogique qui pouvait servir de repère attentionnel pour les élèves.

3.4 Analyse qualitative des données

L'analyste qualitatif, à l'instar du paradigme compréhensif/interprétatif, « perçoit, découvre et construit le sens de ses données d'enquête » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 38). En m'appuyant sur un travail de contextualisation des données d'enquête, j'ai pu construire le sens que peuvent revêtir les interactions entre l'enseignant et les élèves dans les classes de danse de cette étude. Par ce processus d'analyse qualitative des données d'enquête, le contexte d'enseignement/apprentissage du TDP a fait émerger plusieurs phénomènes qui seront présentés au chapitre suivant.

Cette section présente donc comment ces phénomènes ont émergé par les démarches 1) d'analyse des données par catégories conceptualisantes, et 2) d'analyse des entretiens d'explicitation et 3) des moments significatifs d'enseignement/apprentissage du TDP.

3.4.1 Analyse des données par catégories conceptualisantes

L'analyse par catégories conceptualisantes a été choisie afin de décrire et interpréter l'ensemble du corpus des données produites par l'enseignant/chercheur et auprès des élèves participantes. Il s'agit d'une approche qualitative d'analyse des données qui se base sur une adaptation par Pierre Paillé (1994) de l'approche de la théorisation ancrée (ou grounded theory) proposée par Glaser et Strauss (1967). Grâce à

²³ À titre de rappel, l'adhésion des élèves aux propositions dansées « désigne un sentiment d'approbation, exprimé par les élèves, à l'égard du contenu et de la manière dont l'enseignante présente en classe la proposition dansée comprise dans la [situation d'apprentissage et d'évaluation] » (Raymond, 2014, p. 270).

l'outil d'analyse puissant et flexible qu'est la catégorie conceptualisante, cette méthode d'analyse permet « de jeter directement les bases d'une théorisation des phénomènes étudiés » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 359). Les définitions, propriétés et conditions d'existence des catégories conceptualisantes issue des données de cette étude se retrouvent en annexe G.

Dans ma démarche d'analyse, c'est à partir des données empiriques que j'ai pu arriver à une théorisation de l'enseignement/apprentissage du TDP en contexte de classe de danse en milieu récréatif avec des élèves adultes débutantes. J'ai ainsi suivi les trois premières opérations de la méthode d'analyse par théorisation ancrée tels que nommées par Raymond et Forget (2020) : 1) l'examen des données de recherche, 2) la catégorisation conceptualisante, et 3) la mise en relation des catégories conceptualisantes.

Dans la méthode d'analyse par théorisation ancrée, l'examen des données de recherche consiste à faire un examen phénoménologique des données d'entretiens et un examen descriptif des données d'observations. Il s'agit alors de s'imprégner des faits et gestes des acteurs ainsi que de leurs propos « pour les saisir tels qu'ils se présentent dans les données brutes » (p. 35).

La catégorisation conceptualisante consiste à conceptualiser les phénomènes qui émergent du corpus de données. En revenant sur l'examen phénoménologique et descriptif des données, je donne du sens en tant qu'enseignant/chercheur aux phénomènes émergés en m'appuyant sur mes objectifs de recherche. J'arrive donc à définir le phénomène et à identifier ses propriétés et ses conditions d'existence. Ces dernières sont définies respectivement comme étant les « caractéristiques qui permettent de le reconnaître » et les « conditions sans lesquelles le phénomène n'apparaît pas » (p. 37).

La mise en relation des catégories conceptualisantes consiste à se demander « en quoi et comment une catégorie est liée à l'autre » (p. 40). Par cette mise en relation, il est possible que des liens apparaissent entre certaines catégories, alors que d'autres paraissent détachées du phénomène central ou contrastantes. Les catégories conceptualisantes peuvent donc être « réexaminées, retravaillées et remises en relation, toujours en appui sur les données de terrain » (p. 40). La mise en relation des catégories « en révèle l'importance relative, leur imbrication et leur hiérarchisation les unes par rapport aux autres, les relations qu'elles entretiennent entre elles » (p. 41).

Les deux sous-sections suivantes présentent donc l'analyse des cinq entretiens d'explicitation de l'étude ainsi que l'analyse des moments significatifs d'enseignement/apprentissage du TDP, lesquels ont été notés dans le journal de bord de l'enseignant de danse et observés dans les captations vidéo.

3.4.1.1 Analyse des entretiens d'explicitation

Dans le processus d'analyse des entretiens d'explicitation, j'ai fait l'examen phénoménologique des données, c'est-à-dire « l'écoute initiale attentive des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les faire parler » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 185). S'en est alors suivi « la prise en compte du sujet et, surtout, de son intention de communication » (p. 185) afin de faire émerger les phénomènes présents dans les propos des participantes volontaires. L'analyse des entretiens d'explicitation des participantes volontaires et de l'enseignant/chercheur a débuté par la transcription des entretiens dans un tableau à six colonnes²⁴.

Les trois premières colonnes contenaient respectivement le *timecode* (repère temporel) de l'entretien, la locutrice (soit l'intervieweuse ou la participante volontaire) et le verbatim complet de l'entretien. La quatrième colonne contenait la codification des propos de la participante volontaire, alors que la sixième colonne visait à inscrire la catégorie conceptualisante ainsi que les propriétés et les conditions d'existence. Quant à la cinquième colonne, elle contenait des notes d'observations et des paramètres de l'observation-analyse du mouvement (OAM) lorsque ceci s'avérait pertinent, c'est-à-dire lorsque l'action décrite par la participante volontaire était observable sur les captations vidéo. L'utilisation des paramètres de l'OAM a permis d'enrichir les catégories conceptualisantes et la construction de sens découlant de l'analyse des entretiens d'explicitation. La sixième colonne contenait la catégorisation, c'est-à-dire quels phénomènes émergent des propos des participantes. Un extrait d'entretien d'explicitation d'une participante transcrit dans ce tableau se retrouve en annexe H et celle de l'enseignant en annexe I.

3.4.1.2 Analyse des moments significatifs d'enseignement/apprentissage du transfert du poids notés dans le journal de bord et observés dans les captations vidéo

Les moments significatifs d'enseignement/apprentissage du TDP ont tout d'abord été ciblés par moi en tant qu'enseignant de danse dans mon journal de bord pendant et après chaque classe. Ils ont ensuite été

²⁴ Lorsque les propos de ces entretiens seront cités dans les chapitres suivants, ils le seront sous cette forme : (EDE-Enseignant, 235). Dans le tableau que j'ai élaboré pour les entretiens d'explicitation (EDE), un nombre est associé à chaque échange de parole. Le nombre associé à l'extrait cité dans le corps du texte représente donc la ligne de texte où l'extrait se retrouve dans le tableau de l'entretien d'explicitation.

transcrits à partir des captations vidéo des classes de danse dans un tableau à cinq colonnes que j'ai élaboré (voir annexe K). Ceci correspond donc à des données d'observations à trois temporalités qui s'appuient sur un fonctionnement rétroactif : 1) observations notées *in situ* (notées pendant la classe), 2) observations notées après la classe (en appui sur celles notées pendant), 3) observations des captations vidéo (en appui sur celles notées pendant et après la classe) (voir figure 3.1).

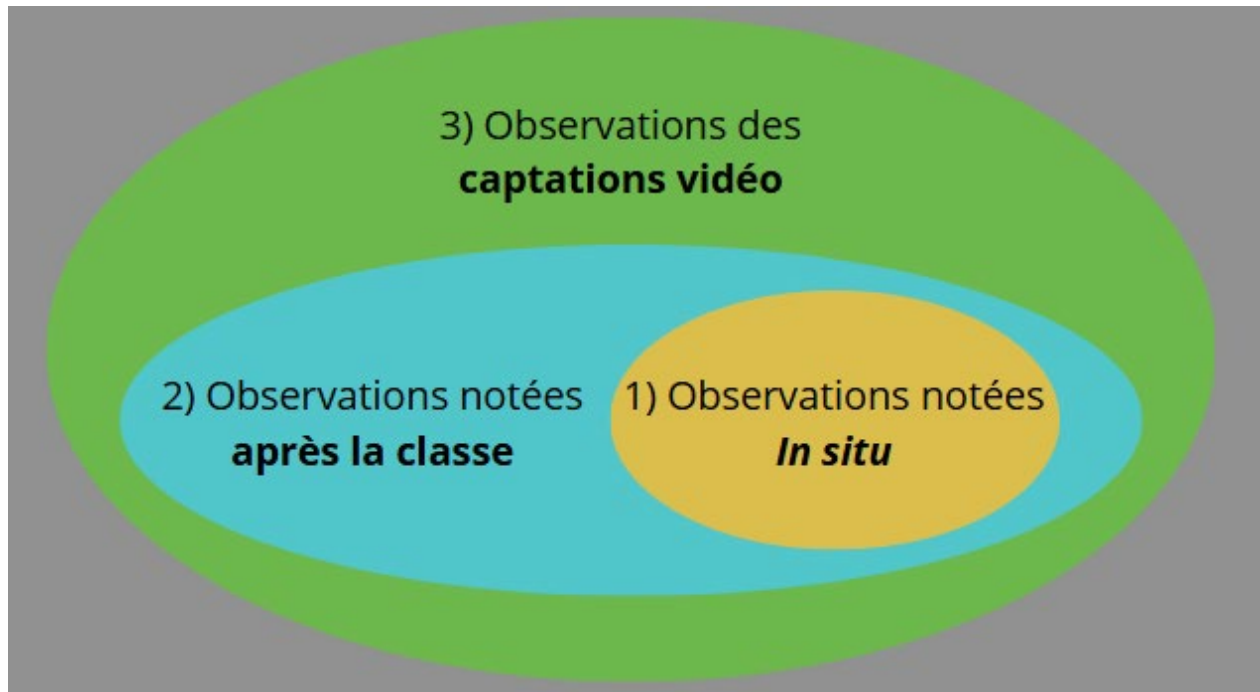


Figure 3.1 — Temporalités des observations notées dans les journaux de bord

Les tableaux élaborés pour l'analyse des données d'observations en classe de danse issues des journaux de bord et des captations vidéo sont constitués de cinq colonnes²⁵. La première colonne contient les *timecodes* (repères temporels) des deux caméras²⁶. La deuxième contient les activités d'enseignement de la proposition dansée détaillant également l'intention pédagogique de celle-ci au cours donné. La visée

²⁵ Lorsque les propos de ces tableaux seront cités dans les chapitres suivants, ils le seront sous cette forme : (OB-C08). OB correspond à « observations » et C08 correspond à « cours 8 », donc le tableau du cours auquel le moment cité se réfère.

²⁶ Les *timecodes* (repères temporels) des deux caméras pour le même moment diffèrent légèrement, car les caméras étaient placées loin l'une de l'autre. C'est donc le temps de me rendre à l'autre caméra pour démarrer l'enregistrement qui est ajouté à chaque fois pour la deuxième caméra.

pédagogique du cours, laquelle influence les intentions pédagogiques de chaque proposition dansée, est inscrite en haut du tableau. La troisième colonne contient les moments significatifs ciblés par l'enseignant dans le journal de bord et le verbatim de ceux-ci est transcrit à partir de la captation vidéo du cours. Il s'agit principalement du verbatim de mes interventions en tant qu'enseignant. La quatrième colonne contient des analyses d'observation-analyse du mouvement (OAM) des moments significatifs ciblés par l'enseignant qui peuvent être en appui sur les réponses verbales des élèves participantes. La cinquième colonne contient des notes analytiques me permettant de faire des liens avec entre autres les catégories conceptualisantes, leurs propriétés et conditions d'existence.

3.5 Pertinence et limites de l'étude

La pertinence de cette étude porte sur la particularité du terrain de cette recherche. En effet, peu d'études ont permis de documenter les pratiques d'enseignement de la danse en milieu récréatif auprès d'élèves adultes débutantes. En revanche, plusieurs études portent sur l'interaction entre l'enseignant et l'élève en classe de danse (Bienaise et Levac, 2016 ; Jimenez, 2019 ; Harbonnier-Topin, 2009 ; Raymond, 2014 ; Duval et Turcotte, 2018). Si dans ces études on s'intéresse au phénomène d'interaction entre enseignant et élève de manière globale, dans ma recherche, il est question de mieux comprendre cette interaction au regard d'un savoir précis en danse tel le TDP en tant que principe fondamental du mouvement dansé. Ce savoir a déjà fait l'objet d'une étude empirique (Mouchnino et al., 1992) sans qu'elle ne mette en lumière l'interaction entre l'enseignant et l'élève en classe de danse. Elle ne permet pas non plus de décrire explicitement les stratégies d'apprentissage du TDP, ce que mon étude cherche à faire.

D'autre part, le fait que mon étude porte sur mon propre enseignement auprès de neuf élèves adultes, les résultats qui en découlent ne sont pas généralisables. Cependant, cette étude de cas pourrait offrir des clés pédagogiques pour accompagner plus explicitement l'apprentissage du TDP en classe de danse.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de l'analyse des données issues des journaux de bord de l'enseignant de danse, des captations vidéo et des entretiens d'explicitation seront présentés par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette analyse répond à l'objectif principal de cette recherche, c'est-à-dire l'effet que mes activités d'enseignement d'une classe de danse en milieu récréatif peuvent avoir sur les processus d'apprentissage du TDP chez les élèves.

Les données recueillies sont de types psychophénoménologique (entretiens d'explicitation de quatre élèves participantes et de l'enseignant) et de type ethnographique (captations vidéo et journaux de bord de l'enseignant de danse). L'analyse de ces données a fait ressortir les phénomènes présents lors de l'enseignement/apprentissage du TDP qui ont ensuite été définis en termes de catégories conceptualisantes de l'enseignant et des élèves. Ces catégories, ne se manifestant pas dans une suite chronologique d'évènements, sont présentées sous forme de diagramme de Venn où le chevauchement des deux cercles laisse apparaître l'interaction dialogique entre l'élève et l'enseignant (voir figure 4.1).

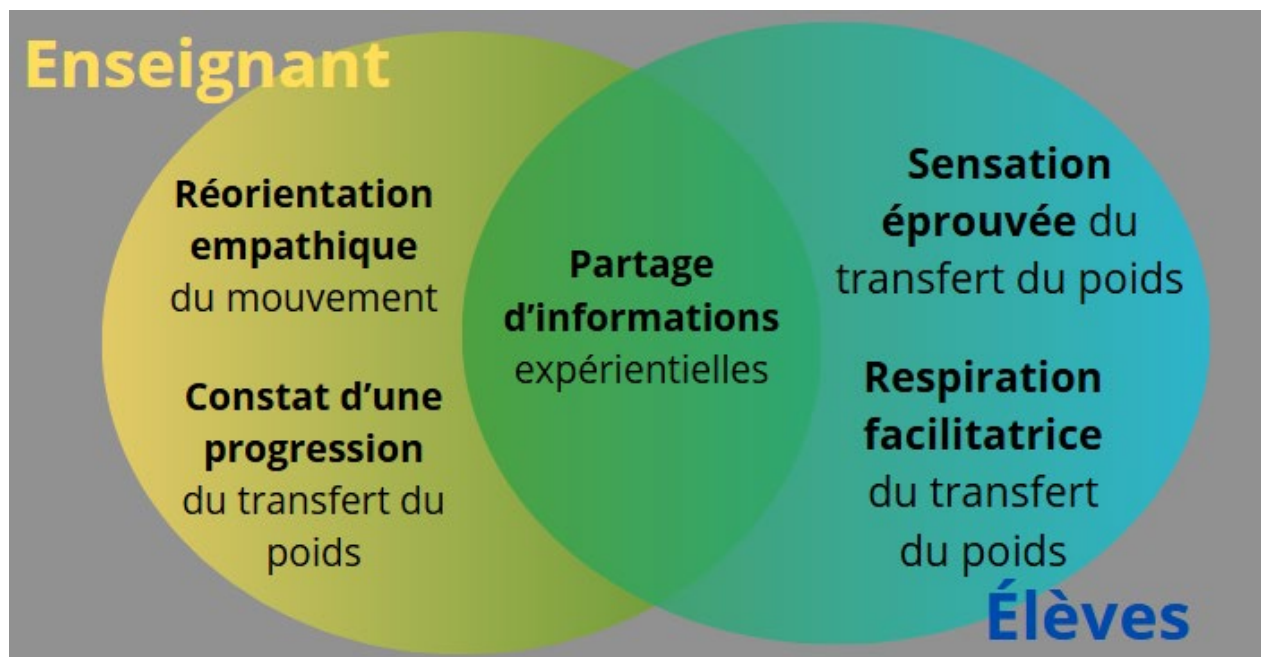


Figure 4.1 — Schéma des catégories conceptualisantes présentes lors de l'interaction dialogique entre l'élève et l'enseignant dans l'enseignement/apprentissage du transfert du poids en milieu récréatif

Il est important de noter que tout au long de ce chapitre, des paramètres de l'observation-analyse du mouvement (OAM) sont nommés lors de l'analyse des données afin de l'approfondir. Pour s'assurer de la compréhension de cette analyse, les paramètres de l'OAM présents dans le texte seront en italique et décrits plus en détail dans un glossaire en annexe J. Même si l'utilisation de certaines catégories de paramètres de l'OAM a été pressentie par la nature fonctionnelle du transfert du poids, telles que la coordination, l'espace et l'engagement, les paramètres nommés ont émergé de l'analyse des données.

Également, les termes « l'enseignant » ou « l'enseignant de danse » se réfèrent à moi-même en tant qu'enseignant/chercheur de cette étude. Cette formulation est parfois nécessaire, car cela permet une mise en perspective du chercheur qui s'observe dans son rôle d'enseignant des classes de danse²⁷ en restant au plus près des données de terrain.

Ce chapitre s'organise donc en deux parties. Premièrement, je présenterai le synopsis de ma théorisation de l'interaction dialogique entre l'élève et l'enseignant lors de l'enseignement/apprentissage du TDP. Deuxièmement, je définirai chaque catégorie conceptualisante et ainsi détaillerai cette théorisation afin de répondre à ma question de recherche : comment mes activités d'enseignement d'une classe de danse en milieu récréatif agissent sur les processus d'apprentissage du TDP chez les élèves ?

4.1 Synopsis de l'interaction dialogique entre l'élève et l'enseignant lors de l'enseignement/apprentissage du transfert du poids en milieu récréatif

À la lumière de l'analyse des données, l'enseignement/apprentissage du TDP lors des classes de danse s'opère sous forme de partage d'informations expérientielles. Ce phénomène se révèle à la croisée du vécu et des expériences de terrain de l'enseignant et des élèves.

Le partage d'informations expérientielles est une catégorie conceptualisante commune aux élèves et à l'enseignant et se manifeste sous forme de discussion entre l'enseignant et l'élève ou les élèves dans un but de compréhension partagée d'informations expérientielles. Celles-ci sont relatives au vécu et au ressenti des élèves au regard du TDP dans leur mouvement dansé. Le contexte dans lequel émerge ce

²⁷ Quand il sera question des classes de danse dans ce chapitre, il sera toujours question des classes de danse en milieu récréatif avec des élèves adultes débutantes.

phénomène commun est favorisé par d'autres phénomènes présents lors des classes de danse et qui sont dépendants du point de vue de l'enseignant et des élèves. Il y a deux activités de l'enseignant et deux activités de l'élève qui favorisent l'émergence du partage d'informations expérientielles.

Les activités de l'enseignant qui contribuent à l'interaction dialogique sont la réorientation empathique du mouvement et le constat d'une progression du transfert du poids. La première activité de l'enseignant réoriente le mouvement de l'élève pour que l'expérience vécue par celui-ci soit en lien avec l'intention pédagogique de la proposition dansée de l'enseignant. La deuxième activité de l'enseignant prend la forme d'un dialogue intérieur portant sur un moment d'observation du mouvement des élèves, lequel moment s'appuie sur l'intention pédagogique de soutenir leur progression dans le TDP d'un mouvement dansé.

Les activités des élèves qui contribuent à l'interaction dialogique sont la sensation éprouvée du transfert du poids et la respiration facilitatrice du transfert du poids. La sensation éprouvée du transfert du poids désigne l'expérience ressentie d'une organisation optimale du TDP dans le mouvement dansé à la suite de l'intervention individuelle ou de groupe de l'enseignant. La respiration facilitatrice du transfert du poids désigne, quant à elle, l'action alternée d'inspirer et d'expirer qui est ressentie par l'élève lors de son mouvement dansé et qui facilite son expérience kinesthésique du TDP grâce à un ancrage au sol et une stabilisation dynamique. Ces deux activités représentent et consolident le vécu des élèves en ce qui concerne leur apprentissage du TDP.

4.2 Catégories conceptualisantes de l'enseignant

Les deux catégories suivantes sont issues des données récoltées dans les journaux de bord, les captations vidéo et mon entretien d'explicitation. Elles sont donc tirées de mon vécu en tant qu'enseignant et de mes intentions pédagogiques, et ont lieu lors de la classe de danse. L'analyse de ces données vise à répondre aux sous-questions de recherche : 1) De quelle manière mes propositions dansées permettent l'engagement de l'élève dans son processus d'apprentissage du transfert du poids ? ; 2) Comment mon guidage permet de soutenir l'engagement de l'élève dans son processus d'apprentissage du transfert du poids ? Deux phénomènes ont été identifiés lors de ce processus d'analyse : 1) Réorientation empathique du mouvement ; 2) Constat d'une progression du transfert du poids.

4.2.1 Réorientation empathique du mouvement

La réorientation empathique du mouvement est un processus de réorientation d'un mouvement ou d'une séquence de mouvements dansés par une ou plusieurs élèves à travers la coordination du TDP et sa dynamique, et ce, dans le but de les aider à éprouver une aisance, une efficacité et du plaisir dans l'exécution du mouvement dansé. La totalité de ce processus de réorientation empathique du mouvement se déroule en classe lors de l'interaction entre l'enseignant et les élèves.

A priori, ce processus nécessite de ma part une volonté de soutenir l'élève dans son apprentissage du TDP lors des classes de danse. Cette volonté est nécessaire, car c'est sur celle-ci que s'appuie mon action d'observer attentivement le même mouvement dansé par une ou plusieurs élèves dans le but de l'analyser. Lorsque j'ai remarqué une difficulté chez certaines élèves dans un exercice au sol, j'ai eu la volonté d'intervenir : « J'aimerais qu'on regarde aussi en ce moment [...] la coordination pour aller sur le côté justement entre l'épaule et la hanche. » (OB-C12).

Cette observation attentive dans un but d'analyse est également présente lors d'un moment où je venais de proposer une exploration kinesthésique de la coordination du temps lié. Le but de cette exploration était d'appréhender cette coordination pour ensuite l'intégrer à celle de l'exercice des temps levés en arabesque. Après avoir fait l'exploration devant le miroir, je propose donc aux élèves de commencer l'exercice des temps levés en leur donnant « un 5-6-7-8 sur le rythme de la musique et ensuite j'observe, j'analyse, j'essaie de voir [le temps lié] » (EDE-Enseignant, 287).

Lorsque j'ai pu observer attentivement les élèves, je réalise que chaque élève comprend et exécute la coordination de sauts tels que les temps levés de manière singulière propre à chacune d'elles. J'ai pu remarquer cela lors du premier moment où j'ai vu les élèves sauter lors d'une course en déplacement : « En demeurant attentif et réceptif à la façon de sauter des élèves, beaucoup d'informations me sont parvenues en ce qui concerne leur coordination de saut telles que l'initiation du déplacement et le degré d'implication du travail du pied à la réception et à l'atterrissage » (OB-C02). Il s'agit alors de reconnaître, à travers l'observation attentive de leur mouvement, que chaque élève a une organisation singulière dans son mouvement.

Cette observation attentive fait également surgir un autre élément de ce phénomène : l'empathie kinesthésique de l'enseignant. Il m'arrive, en observant les élèves dans un exercice de swings au sol, de

bouger avec elles et de faire un mouvement de balancier dans une dynamique similaire à celle de l'exercice. Pour analyser le mouvement de l'élève, je fais confiance en cette empathie kinesthésique en me basant sur ma propre expérience du mouvement de balancier. Je peux ainsi faire un lien entre ce que je ressens de mon expérience du mouvement et ce que je ressens de celle des élèves par mon observation-analyse du mouvement.

Un moment très clair de confiance envers ma propre empathie kinesthésique est lorsque j'observe Emma faire l'exercice des temps levés : « C'est surtout en observant qu'est-ce que, moi, ça me fait ressentir [...] je sens la dynamique du mouvement quand je la regarde » (EDE-Enseignant, 350-352). Je fais confiance à cette empathie kinesthésique pour me repérer²⁸ dans les différents paramètres de l'observation-analyse du mouvement (OAM).

Lorsque je l'observe dans l'exercice des étoiles au sol, « je réalise que [Charlotte] mobilise le *schème de développement moteur homologue* » (OB-C03). J'interviens auprès d'elle puisque j'ai constaté que « le schème de développement moteur [qu'elle mobilisait] ne l'aidait pas à accomplir la suite de l'exercice » (OB-C03). En repérant quels paramètres elle mobilisait et comment cela affectait son mouvement, j'ai pu réorienter sa coordination du TDP afin de l'optimiser. Ce même repérage, après avoir analysé le mouvement de l'élève, me permet de mettre en relation cette analyse avec l'intention pédagogique de ma proposition.

Notamment, lorsque les élèves faisaient l'exercice des courses au cours 9, mon intention pédagogique était de leur faire expérimenter l'importance du déséquilibre vers l'avant afin d'arriver à se mouvoir à travers l'espace. J'ai remarqué que ce déséquilibre était présent, mais qu'il semblait toutefois être guidé par le sternum qui avance dans l'espace. J'interviens alors afin de préciser l'*initiation* de celui-ci : « C'est un [déséquilibre], mais j'imagine beaucoup plus par la tête qui tire (en faisant 2-3 pas encore) [...] Plutôt que (en faisant la grande course guidée par le sternum, avec antéversion du bassin) guidé par [la poitrine] » (OB-C09).

²⁸ Par repérage, il est question d'identifier le ou les paramètres de l'OAM pour m'informer du choix d'intervention. Une fois le ou les paramètres identifiés, je peux guider l'élève à transformer son mouvement vers un autre paramètre. Par exemple, de passer de la mobilisation d'un schème de développement moteur à un autre afin d'affecter la coordination d'un mouvement.

Une dernière étape de ce processus de réorientation empathique du mouvement se fait après cette mise en relation : la sélection de l'intervention appropriée pour réorienter l'exécution du TDP par l'élève dans son mouvement dansé. En effet, dans le moment nommé ci-dessus, j'ai opté pour la démonstration corporelle de la course pour clarifier son *initiation*. À un autre moment, cette fois-ci au cours 10, j'ai choisi de changer le rapport entre le corps et l'espace. Lors de l'échauffement, il y a un mouvement au sol qui a été proposé avec une *initiation* de la main. Lors des cours précédents, certaines élèves utilisaient la poussée de la jambe au sol plutôt que d'initier le mouvement par la main, minimisant ainsi l'activation séquentielle de cet étirement. J'ai donc « voulu essayer de transférer cette forme debout. [...] Le rapport à la gravité étant ainsi changé, les élèves ne pouvaient donc pas pousser avec la jambe pour aller dans la forme de la spirale. J'ai redirigé l'*initiation* du mouvement en changeant le rapport entre le corps et l'espace » (OB-C10). À la fin de cette exploration des étoiles debout, nous sommes retournés au sol pour essayer de garder la même *initiation* à partir de la main. Cela a bien fonctionné, car : « Je vois une *initiation* par la main, plutôt que d'initier par la poussée de la jambe pour aller sur le côté. Je vois un *phrasé corporel chevauché* plutôt que *successif* chez certaines élèves » (OB-C10). L'intervention effectuée a eu des effets même deux exercices plus tard chez certaines élèves : « L'*initiation* du roulé de l'exercice des ponts est aussi affectée, dans le sens que l'*initiation* par la main est plus claire également » (OB-C10).

4.2.2 Constat d'une progression du transfert du poids

Le constat d'une progression du transfert du poids nécessite de ma part une volonté d'observer les élèves pour soutenir leur progression dans le TDP d'un mouvement dansé. Cette disposition me permet d'observer le TDP dans le mouvement ou la séquence de mouvements dansé par une ou plusieurs élèves et de constater une progression au regard d'une transformation d'un même mouvement exécuté dans le cours actuel et les cours précédents.

Cette volonté d'observer les élèves est présente lorsque je leur propose une exploration kinesthésique telle que celle de la coordination du temps lié décrite dans la catégorie ci-dessus ou lors de l'exercice des swings au cours 11 : « Comme nous avons déjà porté notre attention vers le bassin depuis le début du cours, j'ai décidé de continuer dans cette lancée en proposant de penser au bassin comme un *appui* au sol surtout lorsque nous changeons de côté au sol » (OB-C11).

Ayant déjà pu observer une adhésion positive à ma proposition de porter leur attention vers le bassin au cours 11, ma volonté d'observer les élèves me permet de porter mon attention sur le TDP d'un même mouvement dansé par une ou plusieurs élèves. J'arrive ainsi à remarquer que

pour la plupart des élèves, le schème moteur mobilisé pour l'aller et le retour est le même, c'est-à-dire que la connexion épaule/hanche est visible dû au *schème homolatéral*. Le roulement au sol est initié par la main à l'aller et par le côté du tronc qui est vers l'espace au retour, épaule et hanche simultanément. Le bassin est un *appui* au sol dès qu'il est déposé indiquant une anticipation de cet appui me permettant de voir un *phrasé corporel chevauché* et d'inférer un *flux postural de 1 ou 2*²⁹ selon les élèves. (OB-C12)

Un aspect important de ce moment est qu'une progression peut être constatée chez l'élève, car il y a une compréhension de son organisation singulière dans le TDP d'un mouvement dansé. Lors de l'exercice des swings au sol dans un autre cours, « j'ai remarqué que le placement des pieds de Charlotte était plus clair lorsqu'elle roulait d'un côté à l'autre » (OB-C08). La progression que j'ai pu remarquer chez Charlotte est due à ma compréhension de son organisation singulière lors des classes de danse. Ainsi, la transformation de ce mouvement de rouler d'un côté à l'autre a pu être observée en comparaison avec son exécution dans le cours actuel (cours 8) et les cours précédents.

La reconnaissance de ce changement est faite par une analyse sommaire du TDP dans le mouvement de l'élève :

Lors de l'exercice [des swings], j'ai l'impression que le changement de côté est plus fluide, car j'observe : *phrasé corporel chevauché, flux postural (2), état stable* par une *tonalité gravitaire lourde* (déposé vers le sol) et une *tonalité spatiale multidirectionnelle* (expiration pour trouver le dos au sol en tournant, tronc à 360 degrés). (OB-C11)

Ces changements sont ensuite notés dans le journal de bord de l'enseignant de danse. Certains changements sont notés pendant la classe me servant ainsi de repères pour faire une analyse en profondeur en appui sur les captations vidéo. Tandis que d'autres changements sont notés après la classe selon mon souvenir de ces moments observés, ceux notés pendant la classe sont également approfondis par ce même souvenir :

J'ai pu remarquer [que quand les élèves] ont fait l'exercice une première fois le travail de glisser dans le sol était là, mais que l'*engagement gravitaire* était très peu présent pour les

²⁹ Présence d'un mouvement respiratoire visible. Les chiffres 0, 1 ou 2 indiquent le degré de visibilité de celui-ci.

sauts, seulement *unidirectionnel vers le bas*. La deuxième fois, *l'engagement gravitaire* était un peu plus présent de manière *bidirectionnel*, mais je remarque que la difficulté se retrouve dans la coordination des bras et de la poussée des jambes. Comme ces coordinations ne sont pas intégrées, elles freinent l'élan du mouvement qui devient alors moins aérien. (OB-C10)

Afin d'approfondir davantage les moments observés, j'identifie³⁰ les paramètres de l'observation-analyse du mouvement (OAM) dans le mouvement de l'élève. En m'appuyant sur les captations vidéo des classes de danse, cette identification me permet d'inférer une progression dans le TDP de l'élève par une analyse comparative.

Pour faire une analyse comparative des temps levés au cours 12, j'ai pris en note les paramètres de l'OAM qui me semblaient pertinents lors de l'observation du mouvement : « *Flux postural (1) ou (2), Gestalt vis (mouvement des bras en spirale), mouvement geste vers posture des bras, phrasé corporel chevauché, engagement gravitaire bidirectionnel* » (OB-C12) et j'ai noté l'impression que le mouvement me donne : « Le mouvement est plus fluide dans son ensemble ; les gestes se lient un dans l'autre » (OB-C12).

Ce phénomène se déroule donc en trois temps : pendant la classe, après la classe et en analyse de données. Le constat d'une progression du transfert du poids s'opère donc dans une dynamique exponentielle de reconnaître le changement et ensuite de l'approfondir dans une analyse comparative.

4.3 Catégories conceptualisantes des élèves

Les deux catégories suivantes sont issues des données d'entretiens d'explicitation menés auprès de quatre participantes au projet, qui portaient sur un moment significatif pour elles d'apprentissage du TDP en classe de danse : 1) Sensation éprouvée du transfert du poids ; 2) Respiration facilitatrice du transfert du poids. Les moments significatifs ont ensuite fait l'objet d'une analyse à partir de la captation vidéo des classes de danse. Cette deuxième étape d'analyse a permis d'approfondir la compréhension des deux phénomènes de sensation éprouvée et de respiration facilitatrice du transfert du poids à l'aide des paramètres de l'observation-analyse du mouvement (OAM). Ces deux étapes d'analyse visent à répondre

³⁰ Par identification, il est question d'identifier les paramètres de l'observation-analyse du mouvement (OAM) du moment observé dans un cours X et dans un ou plusieurs cours précédents afin de faire une analyse comparative. Par exemple, je peux observer la dynamique d'un mouvement et voir comment cette dynamique change ou pas en observant-analysant le même mouvement lors des cours précédents.

à la sous-question de recherche : Comment les réponses de l'élève aux propositions dansées m'informent, à titre d'enseignant, sur son intégration du TDP ?

4.3.1 Sensation éprouvée du transfert du poids

La sensation éprouvée par les élèves témoigne de leur expérience d'apprentissage du TDP et apparaît comme le phénomène le plus présent dans le corpus des données d'entretiens d'explicitation menés auprès des participantes. Il est défini comme un moment où l'élève ressent une organisation optimale de son TDP lors d'un mouvement ou d'une séquence de mouvements dansés à la suite de l'intervention individuelle ou de groupe de l'enseignant.

L'intervention de l'enseignant peut prendre plusieurs formes telles que des indications verbales ou une démonstration corporelle, mais celle-ci cherche toujours à déclencher chez l'élève un processus de changement dans l'exécution de son TDP. Afin de poursuivre dans ce processus, l'élève doit avoir la volonté d'améliorer l'exécution de son TDP.

À titre de manifestation du phénomène de sensation éprouvée du transfert du poids, après avoir fait une fois l'exercice des tendus et dégagés, j'interviens auprès des élèves en leur proposant une solution d'exécution de leur TDP qui leur permettrait une plus grande stabilité lors du changement d'appui. Je leur conseille donc d'aller moins loin dans le mouvement et de lever la jambe du dégagé moins haut. Je vois que cette intervention a eu un effet positif sur les élèves, car je remarque un engagement gravitaire bidirectionnel lorsque nous avons refait le même exercice avec ma proposition. Emma nomme ce moment ainsi : « J'assimilais [sa proposition et en levant ma jambe] moins haut [...] ça me permettait d'être plus stable [...] dans mon équilibre » (EDE-Emma, 35).

À partir des indications verbales et physiques de l'enseignant, l'élève recherche une cohérence entre celles-ci et sa propre expérience kinesthésique du TDP. Charlotte nomme cette action ainsi : « C'est tout dépendant [des] explications [de Christophe]. Comme là, c'est plus comment on se déposait, entre le déposer et de se laisser aller un peu carré³¹. [...] Selon ces explications, j'essaie de retenir l'élément sur lequel je vais positionner mon corps pour mieux rouler, par exemple » (EDE-Charlotte, 55).

³¹ « Se laisser aller un peu carré » est synonyme pour Charlotte de se laisser tomber au sol sans se retenir lorsqu'elle roule de l'autre côté.

Cette recherche de cohérence par l'élève nécessite qu'elle soit capable de porter attention à des éléments de son TDP par une prise d'information proprioceptive. Chloé nomme qu'elle sait qu'elle est alignée dans son mouvement dans l'exercice des ponts : « parce que [ses] articulations [lui] parlent » (EDE-Chloé, 132). Elle précise ensuite cet énoncé : « En fait, ma chaîne antérieure est étirée. Je sens que mes hanches sont arrivées au bout de ce qu'elles pouvaient faire. » (EDE-Chloé, 134). L'engagement musculaire de sa chaîne antérieure et l'amplitude du mouvement de ses hanches lui sont disponibles par cette prise d'information proprioceptive.

La sensation éprouvée du transfert du poids est reconnue chez les élèves via le contact avec le sol et la gestion des forces gravitaires. Chloé nomme cet élément du phénomène lorsqu'elle décrit comment elle redescend son bassin au sol lors de l'exercice des ponts :

C'est sûr qu'en levant le bassin, je sentais beaucoup de poids venir sur ma ceinture scapulaire, sur mes pieds. [...] Quand on redescend les fesses, je sentais mon dos reprendre contact avec le sol, le poids se retransférer sur mon bassin. [...] Ensuite, à la fin, le bassin complètement au sol relâché, en contact avec le sol, le poids revenu dans mon bassin, dans mon dos. (EDE-Chloé, 107-108,156).

Cette sensation éprouvée est souvent décrite chez la plupart des élèves comme étant fluide. Cependant, la définition de cette sensation de fluidité éprouvée lors du TDP est propre à chaque élève. Charlotte décrit cette sensation dans une action de rouler au sol comme « un lâcher du poids au niveau de l'épaule pour retourner puis engager le mouvement plus rapidement » (EDE-Charlotte, 114). Lorsqu'observé sur les captations vidéo, ceci s'apparente à un *phrasé corporel chevauché* et un *phrasé dynamique continu*, c'est-à-dire que son action de rouler au sol se déroule de manière chevauchée, les mouvements coulent l'un dans l'autre et que le tout se passe de manière continue.

Quant à Chloé, elle nomme cette sensation de fluidité lors de la même action de rouler au sol que Charlotte comme étant : « Fluide. C'est pas tout en même temps. » (EDE-Chloé, 83). Ceci s'apparente à un *phrasé corporel successif* et un *phrasé dynamique continu*, c'est-à-dire que chaque étape de son mouvement est visible individuellement et que celles-ci se passent de manière continue, donc sans accent visible dans le mouvement.

Pour ce qui est de Béatrice, elle nomme cette sensation de fluidité lors de l'exercice des étoiles au sol. Elle : « essaie de plus penser à [son centre pour] pouvoir initier le mouvement [...], pour que tout bouge en

même temps » (EDE-Béatrice, 55). Ceci s'apparente à une *initiation centrale* et à la mobilisation du *schème de développement moteur radial*, c'est-à-dire que son mouvement est initié par son centre et qu'il semble irradier par le nombril vers les extrémités de ses bras et ses jambes.

Il s'agit ici de comprendre que pour Charlotte, ce qui l'a marquée dans sa sensation de fluidité est que la fin de son mouvement de rouler au sol se chevauche avec le début du prochain mouvement de manière continue. Pour Chloé, c'est la séquence claire de ses actions qui se succède de manière continue qui l'encourage à nommer cette sensation comme étant fluide. Quant à Béatrice, sa sensation de fluidité est éprouvée lorsque son mouvement est initié par le centre et irradie de celui-ci. La même sensation de fluidité est donc éprouvée de différente façon selon les élèves et le mouvement qu'elles font.

Cette sensation de fluidité éprouvée peut être suivie d'un sentiment de satisfaction et de réussite du TDP dans le mouvement ou de la séquence de mouvements dansé pendant et après son exécution. À la suite des exercices, il arrive souvent qu'une discussion, petite ou grande, se déroule pour initier un partage d'informations expérientielles (voir section 4.4.1). Lors d'une de ces discussions, Charlotte réalise qu'elle est « très, très satisfaite d'avoir réussi à avoir bien bougé puis être fluide » et que c'est généralement son « défi dans le cours » (EDE-Charlotte, 108).

La sensation éprouvée du transfert du poids est un phénomène qui se déroule dans la classe de danse. Ce phénomène témoigne du travail de reconstruction mentale effectué par les élèves lors des entretiens d'explicitation qui a servi à élaborer leur expérience vécue lors du TDP en classe de danse.

4.3.2 Respiration facilitatrice du transfert du poids

Ce deuxième phénomène issu de l'expérience d'apprentissage du TDP des élèves en classe de danse est défini comme l'action alternée d'inspirer et d'expirer qui est ressentie chez l'élève lors d'un mouvement ou d'une séquence de mouvements. Celui-ci facilite l'expérience kinesthésique du TDP grâce à un ancrage au sol et une stabilisation dynamique. Ce phénomène arrive en classe de danse et nécessite de la part des élèves une capacité à ressentir leur propre respiration qui contribue à l'effet de relâchement nécessaire au TDP.

Chloé exprime qu'elle ressent l'expiration active servant à relâcher les muscles lors d'un exercice de la classe de danse où l'action de rouler au sol est prééminente : « On expirait dans le mouvement pour être

encore plus ancré dans le sol » (EDE-Chloé, 37) Cette expiration active l'amène aussi à ressentir « [son] corps en contact avec le sol » (EDE-Chloé, 43). Chloé exprime que lors de cet exercice elle « relâche, encore une fois, la respiration en expirant autour de [son] corps » (EDE-Chloé, 50-53) pour revenir sur le dos en roulant au sol. Pour relâcher ses muscles, elle affirme qu'elle leur commande en expirant (EDE-Chloé, 151). Chloé nomme donc que son expiration est active dans son relâchement nécessaire à son mouvement de TDP.

De son côté, Béatrice exprime une prise de conscience que sa propre respiration affecte le TDP et son effet de relâchement. Elle ressent davantage le relâchement dans l'exercice des étoiles au sol quand elle est plus fatiguée et se dit ainsi : « À ce moment-là, je sentais que je rentrais plus dans le relâchement » (EDE-Béatrice, 88). Lors de cet exercice, elle affirme aussi penser « à l'allongement, à la respiration [pour] essayer de faire tout bouger de façon fluide » (EDE-Béatrice, 51-53). Chloé nomme également cette prise de conscience dans le sens où son expiration active lui permet d'aller « le plus loin possible, le plus bas possible » (EDE-Chloé, 77) dans son mouvement.

Un autre élément du phénomène qui est présent est l'attention portée sur la respiration de l'enseignant. Bien que moins présent dans les données, cet élément met en lumière l'interaction entre ma démonstration en tant qu'enseignant et comment celle-ci est reçue chez Béatrice. Elle nomme que lors de ma démonstration de l'exercice des étoiles au sol, que je « respire fort pour [qu'elles] puissent comprendre l'énergie » (EDE-Béatrice, 27). Elle me voit « rechercher l'allongement dans le mouvement [et ainsi, elle] peut mieux comprendre comment le faire » (EDE-Béatrice, 28). L'importance que j'ai voulu accorder à la respiration lors de ma démonstration a bel et bien rejoint Béatrice, notamment dans sa construction de sens du rôle de la respiration dans son mouvement de TDP dans l'exercice des étoiles au sol.

Certaines de mes indications en classe de danse sur la respiration, son utilité et son rôle dans le TDP viennent appuyer l'importance que je lui accorde dans ce processus d'enseignement/apprentissage :

Retrouver le sol, expirer. Pis ça, c'est un peu plus lent comme exercice. On va avoir le temps de vraiment trouver (Bruit d'expiration) expirer pour trouver le poids. C'est très important de respirer en général (rires collectifs), mais en dansant quand on veut venir trouver aussi une aisance dans le mouvement, un « expirer pour trouver le poids » bien c'est sûr que c'est là. (OB-C04)

Est-ce que le mouvement de la respiration dans la cage thoracique peut quand même nous permettre à l'expiration de relâcher vers le sol ? (OB-C08)

[En démontrant l'exercice des ponts] Y'a un petit relâché au niveau des hanches, puis ce qui m'aide beaucoup c'est vraiment de penser à expirer pour (Bruit d'expiration) aller vers le sol. [...] Dans le sens que vous avez pas besoin de tenir votre bassin dans les airs quand y'est rendu au sol parce qu'on peut mettre du poids dessus à ce moment-là. (OB-C09)

Chloé et Béatrice témoignent de cette capacité de ressentir leur propre respiration et expriment dans leurs mots comment celle-ci affecte le relâchement nécessaire au TDP. Ceci vient consolider leur expérience kinesthésique vécue lors du mouvement du TDP dans les classes de danse.

4.4 Catégorie conceptualisante commune aux élèves et à l'enseignant

La catégorie suivante est issue des données des observations de l'enseignant (journaux de bord, captations vidéo) et des entretiens d'explicitation de quatre participantes. L'analyse de ces données vise à répondre à la question de recherche principale : Comment mes activités d'enseignement d'une classe de danse en milieu récréatif agissent sur les processus d'apprentissage du transfert du poids chez les élèves ? Étant donné sa nature dialogique, ce phénomène est commun aux élèves et à l'enseignant et il se manifeste à la croisée du vécu de ceux-ci. Le phénomène identifié est : Partage d'informations expérientielles.

4.4.1 Partage d'informations expérientielles

Le partage d'informations expérientielles est défini comme une discussion entre l'enseignant et l'élève ou les élèves dans un but de compréhension partagée d'informations expérientielles relatives au vécu et au ressenti des élèves au regard du TDP dans leur mouvement dansé. Ce phénomène se manifeste dans l'interaction dialogique entre l'élève et l'enseignant. Il est donc possible de le considérer comme étant un espace de rencontre en s'appuyant sur la définition de l'activité de communication par Barbier (2017) telle que présentée à la section 2.2.1³². Cet espace de rencontre entre l'enseignant et l'élève nécessite de chacun une disposition à entrer dans cet espace. L'un peut être invité dans cet espace par l'autre par le biais du questionnement de l'élève par l'enseignant ou par l'élève qui exprime ses besoins dans la classe de danse (voir figure 4.2).

³² À titre de rappel, l'activité de communication selon Barbier (2017) présentée à la section 2.2.1 est définie comme un « couplage entre des activités d'offre de significations de la part d'un sujet communiquant et des activités de construction de sens de la part d'un sujet destinataire » (p. 59)

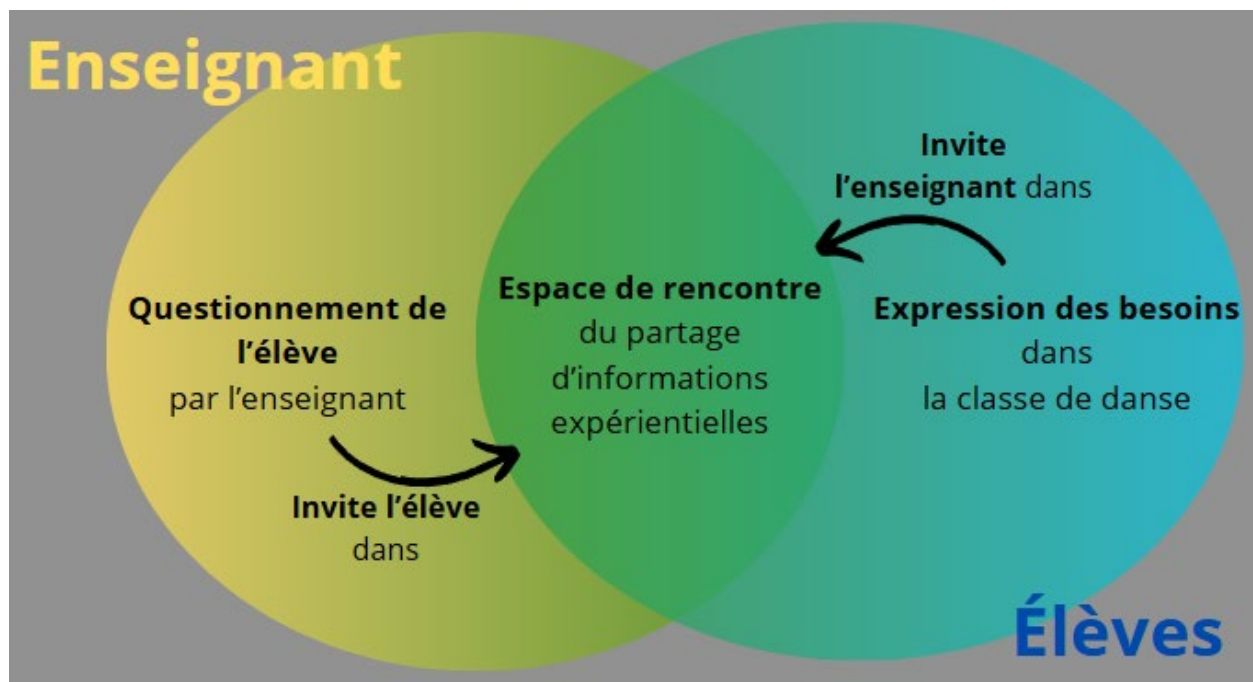


Figure 4.2 — Schéma de l'espace de rencontre du partage d'informations expérientielles

La curiosité de l'enseignant pour aller chercher de l'information expérientielle chez l'élève est nécessaire afin d'initier ce questionnement auprès de l'élève. Lors des classes de danse, il m'arrive d'initier des discussions après les exercices lorsque je cherche à recueillir de l'information expérientielle chez l'élève. Je pose des questions telles que : « Est-ce que vous sentez que ça vous aide ? Est-ce que ça vous aide plus ? Est-ce que ça vous aide moins ? » (OB-C06), « Avez-vous remarqué une différence ? » (OB-C10), ou encore : « Qu'est-ce que vous avez senti comme différence ? Est-ce que vous êtes capable de mettre des mots dessus ? » (OB-C05). Charlotte décrit ce type de discussion comme « un échange sur [...] comment ça a été » (EDE-Charlotte, 108). Une fois cette discussion initiée par mon questionnement auprès de l'élève, je dois garder une ouverture à recevoir les informations expérientielles des élèves, car c'est à travers ce partage que celles-ci expriment leurs besoins dans la classe de danse.

L'expression des besoins des élèves dans la classe de danse peut se faire à la suite de mon questionnement auprès d'elles, mais il arrive aussi qu'elles le fassent d'elles-mêmes. Avant de faire l'exercice des swings debout au cours 7, Alice me demande s'il est possible de faire l'exercice plus lentement, car elle éprouve de la difficulté à penser aux indications que j'ai données pour l'exercice. J'ai émis une inquiétude de faire le même exercice plus lentement de peur de perdre la dynamique du mouvement du swing. Cependant,

j'ai proposé une deuxième version de l'exercice où il y a une section plus lente pour faire et comprendre les positions de la jambe qui swing dans les airs et une section plus rapide où les swings s'enchainent dans la même dynamique qu'avant. Le tout est suivi d'une transition plus lente pour changer de côté afin d'avoir le temps de se préparer à faire l'exercice de l'autre jambe.

J'ai donc pris en compte les besoins exprimés par Alice pour ajuster l'exécution du TDP dans la proposition dansée immédiatement. Il est également arrivé que l'ajustement de la proposition dansée se fasse ultérieurement à l'expression des besoins par l'élève. Au cours 6, Léa m'a fait part que pour rester stable dans l'exercice des swings au sol, elle ne respirait pas. Cette petite discussion m'a donc informé « de l'importance de parler de la respiration et comment l'intégrer au mouvement dans les cours suivants » (OB-C06).

Il y a donc une reconnaissance mutuelle des besoins de l'élève dans le but de l'aider à réorganiser et optimiser son TDP dans son mouvement. Le moment nommé ci-dessus de l'exercice des swings debout avec Alice au cours 7 est une manifestation de cette reconnaissance mutuelle, car Alice a reconnu son besoin de faire l'exercice plus lentement avant de m'en faire part et j'ai reconnu son besoin communiqué en proposant la deuxième version de l'exercice.

Un autre de ces moments est arrivé lorsque j'ai pu remarquer que le mouvement des bras lors de l'exercice des temps levés en arabesque semblait nuire à la coordination globale de ce mouvement chez les élèves. Elles ne m'ont pas exprimé verbalement ce besoin de clarifier le mouvement des bras, mais j'ai pu voir que physiquement cette clarification était nécessaire. J'ai donc pris le temps de décortiquer ce mouvement dans le but de réorganiser et optimiser le TDP dans cet exercice. Emma nomme l'importance que ce moment a eue sur elle et son apprentissage de la coordination de l'exercice : « Dans mon apprentissage [...] je pense que ce qui a vraiment fait la différence dans la hauteur, c'est d'apprendre les bras. Puis ça, quand on l'a vraiment décortiqué, ça a vraiment tout changé » (EDE-Emma, 275).

Cette reconnaissance mutuelle des besoins de l'élève permet alors une proposition conjointe de solutions d'exécution du transfert du poids entre élèves et enseignant. Il arrive que cette proposition soit conjointe entre les élèves. Après avoir fait l'exercice des temps levés en arabesque, Charlotte et Olivia se partagent des stratégies qu'elles utilisent pour se préparer à commencer l'exercice :

Charlotte : Moi ça m'aide de penser juste de partir avec les épaules de même (se place avec une torsion du tronc).

[...]

Olivia : Sinon, tu peux décaler tes jambes. Moi vu qu'on part de la droite, je recule ma droite, [donc] je suis déjà prête pour faire mon pas.

Charlotte : Oui

Olivia : [Donc] c'est un peu ton même principe d'épaules, mais moi c'est ma jambe [qui] est levée. Si exemple on part de la gauche, [...] je mets celle-là. Ma jambe est prête pour faire mon pas. (OB-C08)

Toutefois, les moments de proposition conjointe se passent plus souvent entre élèves et enseignant. Béatrice parle d'un de ces moments : « Il m'a fait un exemple pour qu'on regarde comment lui il fait. [...] Puis après ça, j'essaie de le faire en même temps » (EDE-Béatrice, 22). Il s'agit d'un moment où j'ai fait une intervention de groupe en proposant une façon d'exécuter le mouvement des étoiles au sol qui s'alignait plus avec mon intention pédagogique de mobilisation du *schème de développement moteur homolatéral*. À la suite de ma proposition, Béatrice essaie de faire le mouvement en même temps que moi, me proposant ainsi sa façon d'exécuter le mouvement des étoiles au sol. Il y a donc eu une proposition conjointe de solutions d'exécution du TDP entre Béatrice et moi.

En résumé, l'espace de rencontre du partage d'informations expérientielles est animé par une dynamique d'interaction dialogique entre l'élève et l'enseignant. L'émergence de cette interaction est favorisée par des activités de l'enseignant : 1) réorientation empathique du mouvement et 2) constat d'une progression du transfert du poids, et par des activités des élèves : 3) sensation éprouvée du transfert du poids et 4) respiration facilitatrice du transfert du poids. Ces quatre phénomènes interagissent avec cet espace de rencontre de manière à simultanément l'introduire et le maintenir via les (re)constructions de significations proposées par l'enseignant et les (re)constructions de sens offertes par les élèves.

Dans le prochain chapitre, les éléments saillants des résultats seront discutés au regard des éléments présentés dans la problématique et le cadre conceptuel afin d'en dégager les différents apports de la présente recherche aux savoirs existants dans l'enseignement/apprentissage du TDP en milieu récréatif avec des élèves adultes débutantes.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Lors du chapitre précédent, les résultats issus de l'analyse des données ont permis de présenter une théorisation de l'interaction dialogique lors de l'enseignement/apprentissage du TDP en milieu récréatif avec des élèves adultes débutantes. Il est important de se rappeler que cette théorisation provient des résultats, mais qu'elle est également soutenue par le questionnement à la base de cette étude, c'est-à-dire l'effet que mes activités d'enseignement peuvent avoir sur les processus d'apprentissage du TDP chez les élèves. La théorisation présentée au chapitre précédent a fait émerger deux constats saillants : 1) l'influence de l'action fonctionnelle sur l'expressivité du geste, 2) la perspective énaïve de l'interaction dialogique. Ensuite, cette recherche a fait émerger d'autres réflexions comme 3) l'apport possible de cette étude à la formation continue des enseignants en danse et 4) l'évolution de ma compréhension de ma propre posture d'enseignant-chercheur.

Ce chapitre s'organise donc en quatre parties. Premièrement, en intervenant sur des aspects de la dimension fonctionnelle du TDP telle que la coordination, la dimension expressive de celui-ci émerge des observations de l'enseignant et du vécu des élèves. La mobilisation des activités de l'observation-analyse du mouvement (OAM) a également approfondi mes interventions en classe auprès des élèves et l'analyse des données. Deuxièmement, l'interaction dialogique peut être comprise à partir d'une perspective énaïve telle que proposée par Masciotra (2023). La proposition de la notion « d'agir compétent » (p. 8) ainsi que les « quatre fonctions intégrées de l'agir » (p. 14) aident à comprendre comment l'enseignant et les élèves interagissent lors de l'enseignement/apprentissage du TDP. Troisièmement, il sera question de la manière dont l'utilisation d'outils spécifiques aux activités d'observation et de communication des enseignants de danse peut constituer un apport à leur formation continue. Quatrièmement, je traiterai des questionnements sur ma vision de la pratique professionnelle de l'enseignement de la danse et comment ceux-ci ont changé ma façon d'enseigner.

5.1 L'influence de l'action fonctionnelle sur l'expressivité du geste

La mobilisation de la proposition conceptuelle transversale de l'Observation-analyse du mouvement (OAM) lors de mon enseignement des classes de danse de ce projet a permis de faire émerger un des constats saillants de cette étude : l'influence de l'action fonctionnelle sur l'expressivité du geste. Les sous-sections suivantes présenteront 1) les liens observés lors des classes de danse entre les dimensions fonctionnelle

et expressive du TDP des élèves et 2) la mobilisation des activités de l'OAM dans l'accompagnement de l'apprentissage du TDP.

5.1.1 Dimensions fonctionnelle et expressive du transfert du poids

En ce qui concerne les dimensions fonctionnelle et expressive du mouvement, Harbonnier et al. (2021) précise que « l'une n'existe pas sans l'autre, et qu'aucune ne peut être vue comme première dans sa manifestation. Il s'agit d'une complémentarité dynamique et intrinsèque » (p. 10). Ce lien entre l'action fonctionnelle et l'expressivité du geste est au centre de ce constat : intervenir en tant qu'enseignant sur la dimension fonctionnelle du mouvement du TDP agit aussi sur sa dimension expressive.

Par dimension fonctionnelle du mouvement, il s'agit dans ce cas des paramètres appartenant aux catégories de *Coordination*, d'*Engagement* et d'*Intention* de l'OAM (voir glossaire OAM en annexe J). Mes interventions auprès des élèves en tant qu'enseignant, c'est-à-dire des indications verbales et des démonstrations corporelles, s'appuyaient majoritairement sur les paramètres de ces catégories. Par exemple, l'*initiation* du mouvement, le *schème de développement moteur*, l'*engagement gravitaire* et l'utilisation du *regard* en lien avec l'espace ont tous été utilisés dans le but de supporter l'optimisation et la conscientisation de la coordination du TDP. J'ai ainsi dirigé l'attention des élèves vers ces paramètres par des interventions ciblées vers une personne ou vers le groupe.

Ces interventions effectuées en classe de danse ont agi sur la dimension expressive du TDP des élèves. Par dimension expressive du mouvement, il est question dans ce cas-ci des paramètres du mouvement de la catégorie *Dynamique* de l'OAM, notamment le *phrasé dynamique*. En effet, lors des entretiens d'explicitation, la sensation de fluidité dans le TDP a été nommée à plusieurs reprises par les participantes. Comme démontré au chapitre précédent, cette sensation de fluidité est vécue de manière différente pour chaque élève. Cependant, mes interventions en tant qu'enseignant qui ont fait émerger cette sensation de fluidité avaient un point commun : Je suis intervenu sur la dimension fonctionnelle du TDP des élèves. Par la suite, la fluidité en tant que dimension expressive du TDP a été nommée par les participantes en entretien et observée sur les captations vidéo des classes de danse.

Lorsque j'interviens auprès de Charlotte en lui proposant une exécution du TDP en mobilisant un autre *schème de développement moteur (Coordination)*, elle exprime plus tard en entretien une sensation de fluidité au sens d'un *phrasé corporel chevauché (Coordination)*, mais surtout d'un *phrasé dynamique*

continu (Dynamique). Il en va de même pour Chloé (de *Coordination/Intention* à *Dynamique*) et Béatrice (de *Coordination/Engagement* à *Dynamique*) dans les moments nommés à la section 4.3.1.

Étant considérés comme les trois sphères principales du schéma conceptuel de l'OAM, le *Fond*, l'*Espace* et la *Dynamique* se croisent pour former les espaces d'intersections laissant apparaître les zones d'*Intention*, d'*Engagement* et de *Coordination*. (Voir section 2.2.2, Schéma conceptuel de l'OAM) À chacune des sphères principales est associée une fonction relationnelle : « *fonction phorique, fonction haptique et fonction expressive* » (Harbonnier et al., 2021, p.11). Les zones d'intersections « deviennent des lieux d'action qui mobilisent [ces] différentes fonctions » (p. 11). Prenant cela en considération, ces lieux d'action peuvent donc agir comme un des possibles points d'entrée vers la sphère *Dynamique* et ainsi se rapprocher de « la relation de réciprocité entre Fonction et Expression » (p. 11) et de la « circularité entre les paramètres sans privilégier un point d'entrée particulier » (p. 10).

5.1.2 Mobilisation des activités de l'OAM par l'enseignant dans l'accompagnement de l'apprentissage du transfert du poids

Des activités de l'OAM tel que « se laisser attirer », « bouger avec », « décrire », « identifier », « inférer » et « construire du sens » peuvent être mobilisées dans les phases de transformation des perceptions, des représentations et du sens (Harbonnier et al., 2021, p. 3). Pendant et après les classes de danse de cette étude ainsi que lors de l'analyse des données, plusieurs de ces activités sont mobilisées par l'enseignant et consolidées dans certaines des catégories conceptualisantes. Ces activités nommées dans cette section seront écrites en gras.

Dans la catégorie conceptualisante réorientation empathique du mouvement, le concept d'empathie kinesthésique y est présent dans le but d'analyser le mouvement de l'élève. En **bougeant avec** l'élève, il m'est arrivé en tant qu'enseignant de faire confiance à cette empathie kinesthésique pour sentir ce qu'elle fait. Cette relation directe entre l'élève et moi m'amène à **identifier** les paramètres de l'OAM que j'observe dans son mouvement afin de passer « de l'observation à l'énonciation et à la description en langage verbal » (Harbonnier et al., 2021, p. 5). Ensuite, la sélection de l'intervention appropriée par l'enseignant implique qu'il a **évalué** le mouvement de l'élève en fonction du repérage effectué dans les paramètres de l'OAM. L'optimisation de l'exécution du TDP de l'élève dans le processus de réorientation empathique du mouvement est donc un parcours entre les trois espaces d'activités de l'OAM.

Dans la catégorie conceptualisante constat d'une progression du transfert du poids, l'attention portée sur le TDP des élèves correspond au fait de **se laisser attirer** par ce mouvement et ainsi **sentir** sa dynamique, son aisance et son efficacité. Cette attention m'amène à décrire le mouvement du TDP des élèves pendant la classe et **identifier** les paramètres de l'OAM après la classe et sur captation vidéo lors de l'analyse. Également, lors de l'analyse, il m'arrive d'**énoncer un savoir**, c'est-à-dire de nommer le TDP comme un principe général du mouvement et par la suite d'en enrichir ma propre compréhension par les paramètres identifiés de l'OAM. Une fois que les paramètres OAM du TDP des élèves sont identifiés, il m'est donc possible en tant qu'enseignant d'**inférer** une progression du TDP. Je peux ainsi **construire du sens** étant donné la reconnaissance d'un changement dans le TDP de l'élève par ma compréhension de son organisation singulière dans le mouvement dansé. Le constat d'une progression du transfert du poids est également un parcours entre les trois espaces d'activités de l'OAM.

La mobilisation des trois phases d'activités de l'OAM est en trame de fond de mes interventions en tant qu'enseignant dans les classes de danse de cette étude. Cette mobilisation m'a permis de réaliser que le fonctionnement en boucles rétroactives entre les différentes phases d'activités (Harbonnier et al., 2021) est une partie intégrante de mon enseignement/accompagnement à l'apprentissage du TDP. À l'instar d'un savoir issu de « ressources cognitives emmagasinées » (Masciotra, 2023, p. 195), l'OAM a été mobilisée en pratique effective sur le terrain et en analyse de données. Celle-ci pourrait donc être comprise comme un outil de choix pour « résoudre des problèmes rencontrés par les élèves dans leurs apprentissages [en classe de danse] » (Harbonnier et al., 2024, p. 79) et approfondir la construction de sens nécessaire à l'analyse qualitative des données produites lors des classes de danse de cette étude.

5.2 L'interaction dialogique en classe de danse : une perspective éactive

La théorisation de l'interaction dialogique présentée au chapitre précédent met en lumière l'activité de communication à l'œuvre lors de l'enseignement/apprentissage du TDP. Les résultats permettent de constater que cette activité de communication et tous les autres phénomènes, tels que la réorientation empathique du mouvement et la sensation éprouvée du transfert du poids, peuvent se refléter dans le modèle théorique de l'agir compétent de Masciotra (2017) et les quatre fonctions de l'agir global d'une « présence éactive » (2023, p. 193).

5.2.1 L'agir compétent et la présence éactive lors de l'enseignement/apprentissage du transfert du poids

À titre de rappel, la compétence selon Masciotra (2017) « se définit en termes d'agir compétent » (p. 2) qui est simultanément « corporel, intentionnel, mental et spatio-temporel » (p. 7). Lors de l'activité de communication au sein de l'interaction dialogique, cet agir compétent se retrouve dans les quatre fonctions proposées par l'auteur : se disposer, se situer, se positionner et effectuer (Masciotra, 2023). De plus, ces fonctions de l'agir compétent peuvent être comprises avec la notion de présence éactive tel que décrite par Masciotra (2023), car l'attention portée au TDP nécessite d'être présent pendant son exécution, dans l'ici et maintenant.

Les phénomènes définis en termes de catégories conceptualisantes dans le chapitre précédent permettent de constater que le déroulement de ceux-ci est caractérisé par des allers-retours entre les différentes fonctions de l'agir compétent et d'une présence éactive :

1) La fonction **se disposer** est une fonction de l'agir qui « traduit l'état d'esprit dans lequel une personne fait les choses en fonction de son projet, des personnes présentes ou d'événements en cours » (Masciotra, 2017, p. 6). Lorsque celle-ci est conçue positivement, elle « vise à élever les instants *on* de notre présence et corolairement, d'en diminuer ou même éliminer les instants *off* » (Masciotra, 2023, p. 203). Par cette présence *on*, « une personne manifeste son entière disponibilité à participer énergiquement à la situation en cours » (p. 201). En tant qu'enseignant de danse, la volonté d'aider et d'observer les élèves me permet de me disposer mentalement à les soutenir dans leur apprentissage du TDP. Ayant ainsi une présence *on*, mon acte d'enseigner peut alors créer « les conditions favorisantes » de l'acte d'apprendre des élèves (Vermersch, 2012, p. 244). Toutefois, la volonté de l'élève d'améliorer l'exécution de son TDP est également importante, car « l'acte d'enseigner ne produit une activité d'apprentissage qu'à la mesure de l'activité de l'élève » (p. 244). La présence *on* de l'élève s'avère donc nécessaire à son adhésion à la proposition dansée de l'enseignant.

2) La fonction **se situer** prend la forme d'un questionnement tacite ou explicite, de manière spontanée ou délibérée « sur ce qui se passe autour de soi, en soi et sur la relation entre les deux » (Masciotra, 2017, p. 7). Puisque se situer et se disposer sont deux fonctions indissociables de l'agir compétent, il est alors possible de constater qu'une « pleine présence est dispositionnelle et situationnelle à la fois ». (Masciotra, 2023, p. 204).

Cette fonction de se situer est présente lors de mon enseignement, notamment dans le phénomène de constat d'une progression du transfert du poids, une des activités de l'enseignant prenant la forme d'un dialogue intérieur. Je suis constamment en train de me situer dans l'observation du mouvement de l'élève et dans ma compréhension de son organisation singulière. De me situer en classe de danse me permet donc de constamment m'adapter aux besoins exprimés par l'élève et de reconnaître le changement dans son TDP.

Les élèves aussi se situent lorsqu'elles recherchent une cohérence entre les indications verbales et physiques de l'enseignant, et leur propre expérience kinesthésique du TDP. Par exemple, lorsque Charlotte écoute mes explications et essaie de les mettre en pratique dans la proposition dansée, elle retient un élément précis sur lequel elle porte son attention. Elle entre en cohérence avec mes explications en tant qu'enseignant avec la volonté d'améliorer l'exécution de son TDP.

Les élèves démontrent donc elles aussi une adaptation face à mes explications en tant qu'enseignant lorsqu'elles se situent en cette situation qu'est l'enseignement/apprentissage du TDP. Cette adaptation est présente dans le phénomène du partage d'informations expérientielles, lequel résonne avec Raymond (2014) et ce qu'elle nomme comme le dialogue didactique intérieur et le dialogue didactique interactif. Le mouvement d'alternance entre ceux-ci permet de constater qu'une « adaptation constante des décisions didactiques » (p. 229) est nécessaire de la part d'un enseignant de danse lors de l'interaction avec les élèves en classe de danse. Le questionnement de l'enseignant auprès de l'élève pour recueillir ses informations expérientielles permet de s'adapter « à la lumière des besoins socioaffectifs des élèves et de la progression de leurs apprentissages » (Raymond, 2014, p. 229).

3) La fonction **se positionner** « vise à optimiser la promptitude, la proactivité, l'efficacité et l'efficience de son agir » (Masciotra, 2017, p. 10). Cela peut aussi être décrit comme « prendre position et se rendre présent de manière organisée pour réaliser une activité » (Masciotra, 2023, p. 204).

Lorsque je fais confiance à ma propre empathie kinesthésique lors de la réorientation empathique du mouvement, je me positionne de manière organisée afin d'analyser le mouvement de l'élève. En gardant la présence *on* des fonctions de l'agir de se disposer et de se situer, je demeure attentif et réceptif, et cela me permet de remarquer ce que je ressens lorsque j'observe le mouvement d'Emma. Lorsque je l'observe exécuter les temps levés en déplacement en fin de classe, je ressens une aisance et une suspension au mouvement. Je ressens donc la dynamique du mouvement quand je la regarde.

L'expiration active pour relâcher les muscles et ressentir le contact avec le sol lors du phénomène de respiration facilitatrice du transfert du poids, est une manière dont les élèves se positionnent en classe de danse. Chloé comprend que cette expiration active lui permet de s'organiser de manière à optimiser ou à mieux ressentir son TDP. Elle expire donc pour s'ancrer dans le sol et pour aller le plus loin et le plus bas possible dans son mouvement.

Se positionner en classe de danse avant d'**effectuer** un TDP fait ressortir un lien avec la notion de prémouvement dont Godard (1990) souligne l'importance dans la préparation à se mouvoir. Cette anticipation organise la tonicité en vue d'une tâche possible et le degré d'investissement dans le geste (Godard, 1990). Dans ma recherche, j'ai découvert que les difficultés liées au TDP observées initialement chez les élèves résident dans le prémouvement. Par exemple, dans le mouvement du pont j'ai observé chez les élèves que l'initiation du pont se faisait par le bassin. Puisque celui-ci levait avant la repoussée du sol par les pieds, les élèves ne se positionnaient pas de manière optimale à l'exécution de ce TDP. Étant donné que le bassin se soulève dans le pont, les appuis au sol qui accueille le poids sont les pieds et la ceinture scapulaire. Il y a donc une anticipation de ces appuis des pieds et de la ceinture scapulaire, tel un ancrage au sol favorisé par l'expiration active, qui est nécessaire afin de se positionner de manière optimale pour effectuer le TDP présent dans l'exercice des ponts.

Toutefois, j'ai pu remarquer dans une classe suivant les observations mentionnées au paragraphe précédent que les élèves se positionnaient de manière optimale pour effectuer un TDP lors du même exercice. Ces observations ont été bonifiées avec d'autres paramètres OAM (voir annexe K) afin d'affiner ma compréhension de l'organisation du mouvement des élèves. J'ai pu noter que les pieds semblaient pousser dans le sol avant que le bassin lève indiquant une anticipation de cet appui ainsi qu'un *phrasé corporel chevauché (Coordination)* et une meilleure implication de la respiration (*flux postural de 1 ou 2 dans la catégorie du Fond tonicopostural*) selon les élèves. Ces deux derniers paramètres ainsi que l'anticipation de l'appui des pieds m'ont permis d'inférer une aisance et l'intégration d'un apprentissage chez les élèves lors du TDP nécessaire à l'exécution du pont.

4) La fonction **effectuer** de l'agir compétent « réfère donc à la dimension gestuelle de l'agir et à toutes les significations qu'elle véhicule, à ce que la présence manifeste de manière "tangible" » (Masciotra, 2023, p. 206-207). Le verbe de cette fonction se transforme selon l'activité et, dans le cas de l'interaction dialogique, celui-ci pourrait entre autres être **intervenir** (enseignant) et **transférer son poids** (élèves).

L'intervention de l'enseignant dans un but de réorientation empathique du mouvement se base sur la volonté de soutenir les élèves, l'observation et l'analyse de leur mouvement, ainsi que la mise en relation de cette même analyse avec l'intention pédagogique de la proposition dansée. En tant qu'enseignant, j'**interviens** donc en sélectionnant l'intervention appropriée selon ma présence *on* qui est dispositionnelle (volonté de soutenir les élèves), situationnelle (observation et analyse du mouvement des élèves) et positionnelle (mise en relation de l'analyse avec l'intention pédagogique de la proposition dansée).

C'est par leur présence *on* dans le mouvement dansé que les élèves arrivent à **transférer leur poids** de manière aisée et efficace tout en éprouvant du plaisir lors de son exécution. Si on considère le TDP comme « le raffiné ou le fini de l'agir » (Masciotra, 2023, p. 207), ceci signifierait, dans le contexte de cette étude, que le TDP est une finalité en soi. Toutefois, il est possible d'associer les difficultés observées liées au TDP avec la notion de prémouvement³³ (Godard, 1995) afin d'également considérer également le TDP comme un agir dispositionnel, situationnel et positionnel pour **effectuer** la coordination des tendus ou des temps levés et de tout autre mouvement dansé qui requiert un changement d'appui. Le TDP se trouve donc, selon son exécution, à optimiser ou freiner le mouvement dansé et à faire éprouver ou non une sensation de fluidité et un sentiment de satisfaction.

Finalement, Masciotra (2017) nomme également cette dernière fonction de l'agir : « **se réaliser** » (p. 10). Il suggère que « les transformations successives [qui] sont produites [dans l'art de réalisation] permettent de progresser vers le but fixé, puis de l'atteindre » (p. 10). L'interaction dialogique entre l'enseignant et les élèves lors du partage d'informations expérientielles résonnent avec cette proposition. En se présentant sous forme de discussion, cette interaction répétée dans la classe de danse transforme la situation d'enseignement/apprentissage du TDP en laquelle l'enseignant et les élèves sont mis en action. Ces transformations concernent l'ajustement de l'exécution du TDP dans la proposition dansée, ou la proposition dansée elle-même, immédiatement ou ultérieurement. Ceci implique la reconnaissance mutuelle des besoins de l'élève afin de l'aider à progresser vers et atteindre un but fixé : réorganiser et optimiser son TDP dans son mouvement.

³³ « Nous nommerons prémouvement cette attitude envers la gravité qui existe déjà avant que nous bougions, dans le seul fait d'être debout, et qui va produire la charge expressive du mouvement que nous allons exécuter ». (Godard, 1995, p. 224)

L'interaction dialogique entre l'enseignant et les élèves permet donc de progresser en tant qu'enseignant dans la possibilité d'**accompagner** les élèves dans l'enseignement/apprentissage du TDP, et en tant qu'élève dans la possibilité de **réaliser** le TDP.

5.3 Apport potentiel de ma recherche à la formation continue des enseignants de danse

Cette section souligne l'importance de la formation continue telle que je l'ai vécu dans ce projet de recherche en tant qu'enseignant de danse en milieu récréatif. Lorsque j'ai commencé à enseigner dans ce milieu, je n'avais aucune formation ou outil précis sur lesquels je pouvais m'appuyer. La rétroaction que je proposais à mes élèves ainsi que mes compétences de communication et d'observation s'appuyaient donc sur des habitudes et des automatismes acquis par l'expérience de ma formation préprofessionnelle en danse, c'est-à-dire en tant qu'interprète en danse contemporaine. Dès les premiers moments de ma carrière d'enseignant de danse en milieu récréatif, j'ai réalisé de manière frappante qu'aucune balise n'était mise en place dans ce milieu pour s'assurer de la formation des enseignants.

Le diplôme d'état de professeur de danse en France me vient à l'esprit lorsque je pense à un type de balise dans la formation des enseignants en danse. Cette formation obligatoire vise à préparer les danseurs à l'enseignement de la danse dans l'esthétique de la danse classique, contemporaine ou jazz (Site web du Centre Nationale de la Danse, <https://www.cnd.fr/fr/page/58-diplome-d-etat-de-professeur-de-danse>). Des objectifs de formation en pédagogie et en analyse du mouvement dansé font partie des compétences à développer à travers les volets de formation de 200 ou 400 heures (Site web du Centre Nationale de la Danse).

Au Québec, il n'existe pas une formation de ce genre qui soit obligatoire pour les enseignants de danse en milieu récréatif. Cependant, un organisme culturel de regroupement, le Réseau d'enseignement de la danse (RED), propose des formations destinées aux enseignants de danse qui visent « la mise en commun des connaissances et le développement professionnel » (Site web du RED, <https://www.red-danse.ca/fr/le-red>). Cet organisme a pour mission de développer et de faire reconnaître et rayonner la profession d'enseignant de danse par la valorisation d'un enseignement de la danse de qualité et sécuritaire (Site web du RED). Toutefois, il n'y a aucune obligation d'adhérer au RED en tant qu'école de danse associée ou enseignant de danse indépendant. Ceci pose problème, car cela signifie qu'un danseur pourrait s'improviser enseignant de danse et ne pas savoir comment enseigner, mais seulement répéter ce dont il aurait appris dans sa formation d'interprète s'il y a lieu.

Je crois que la formation des enseignants de danse est importante autant en milieu scolaire que récréatif, car j'ai vécu son apport possible lors de mon parcours académique à la maîtrise en danse à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). C'est lors de cette formation que je me suis familiarisé avec des outils qui ont fondamentalement changé ma pratique enseignante par l'affinage de mes activités de communication et d'observation lors des classes de danse. L'outil qui m'a été le plus utile dans les processus de collecte et d'analyse des données de recherche de cette étude et qui s'est intégré à ma pratique enseignante est l'Observation-analyse du mouvement (OAM). En mobilisant les différents paramètres et phases d'activités de l'OAM, j'ai pu intervenir en tant qu'enseignant auprès des élèves adultes débutantes lors des classes de danse de cette étude avec une compréhension de leur organisation singulière dans le mouvement dansé. De plus, j'ai pu approfondir l'analyse des données en m'appuyant sur les paramètres observables de l'OAM afin de construire du sens et d'inférer une progression de la part des élèves dans l'exécution de la coordination du TDP. En somme, l'OAM m'a permis de situer le mouvement de mes élèves dans leur organisation singulière dans le mouvement dansé et de savoir comment les guider vers une réorientation de leur coordination du TDP.

Les résultats de cette étude ont pu être présentés grâce, entre autres, à l'utilisation de l'OAM dans ma pratique enseignante. Des outils permettant le peaufinage des capacités d'observation et de communication me semblent donc pertinents dans la formation continue, bien que ceux-ci sont très rarement abordés dans les formations offertes aux enseignants de danse en milieu récréatif. Je souhaite donc que les résultats de cette étude montrent que l'apport de ces outils à la formation continue des enseignants de danse, en milieu scolaire ou récréatif, soit considéré comme étant essentiel à l'enseignement des actions fondamentales du mouvement dansé. À la lumière des résultats de cette étude, je considère que l'action fondamentale du mouvement dansé qu'est le TDP est composée et peut être affectée par plusieurs éléments à considérer et qu'il ne me semble pas possible de l'aborder (ou toute autre action fondamentale du mouvement dansé) sans des outils permettant sa compréhension de façon globale.

5.4 Évolution de ma compréhension de ma propre posture d'enseignant-chercheur

Tout au long de ce processus de recherche, j'y ai adopté une posture d'enseignant-chercheur, c'est-à-dire que j'ai préparé et enseigné les classes de danse de cette étude en ayant en tête (et en corps) les objectifs de recherche. Plusieurs questionnements de ma propre pratique d'enseignant de danse me sont apparus et se sont avérés révélateurs dans trois aspects particuliers autour de ma pratique professionnelle à savoir

1) la préparation d'une classe de danse, 2) ce que je fais pendant la classe de danse, et 3) ce que je fais après la classe (et avant la prochaine).

➤ La préparation d'une classe de danse

Afin de préparer les classes de danse de cette étude, je me suis appuyé sur mes propres exigences selon mon expérience d'enseignant, mais également en tant qu'ancien étudiant d'un programme de formation préprofessionnelle en danse. Tel que mentionné au chapitre 1, je m'inspire du plaisir que j'ai trouvé dans le travail des sensations dans le mouvement dansé à travers des exercices de prise de conscience en mouvement. C'est ce plaisir que j'ai toujours souhaité garder dans mes classes de danse, peu importe le niveau des élèves auxquels j'enseignais que ce soient des enfants, des adolescents ou des adultes, qu'ils soient novices, débutants ou compétents.

Dans le cadre de cette étude, j'avais également des objectifs de recherche en tête dès le départ, ce qui m'a amené à me questionner sur la place que je pouvais accorder au plaisir de danser dans des classes où ce ne serait pas nécessairement le point central. Je me suis demandé comment faire ressortir le plaisir de danser dans un objectif de réorientation du mouvement du TDP, laquelle pourrait être d'un point de vue extérieur seulement. En portant mon attention vers le TDP de façon dynamique en dirigeant l'attention des élèves vers leurs sensations dans leur expérience du mouvement dansé ainsi que vers leur respiration pour trouver le poids du corps vers le sol dans l'expiration, le plaisir de danser s'y est quand même retrouvé. Il s'est défini par un sentiment de satisfaction ou de réussite éprouvée lors de l'exécution optimale du mouvement par les élèves adultes des classes de cette étude.

Face aux difficultés rencontrées par ces élèves adultes débutantes, qu'elles soient attendues ou non, le plaisir de danser s'est retrouvé à devenir un des moteurs principaux de ma réorientation de leur mouvement en tant qu'enseignant. La préparation de mes futures classes de danse s'en retrouve affecté, car je conçois maintenant plus facilement que le plaisir de danser et d'expérimenter avec le travail des sensations peut se faire à un autre niveau que celui d'une formation préprofessionnelle en danse.

➤ Ce que je fais pendant la classe de danse

Les actions que je pose lors de mon enseignement prennent maintenant place dans une auto-analyse de ce que je démontre, j'explique et je réoriente dans le mouvement des élèves. Cette auto-analyse se rapproche du dialogue didactique intérieur³⁴ que Raymond (2014) distingue chez des enseignantes en milieu scolaire dans un contexte de transposition didactique. Ce dialogue est alimenté par ce que j'observe et ce que je ressens du mouvement dansé des élèves, ainsi que par le souvenir des sensations d'un mouvement donné. Souvent, je vais bouger avec les élèves auxquels j'enseigne même s'ils n'ont pas nécessairement besoin d'un modèle à suivre pour exécuter la proposition dansée pour me remémorer la dynamique d'un mouvement. Par exemple, si les élèves font un mouvement de balancier dans la proposition dansée, je vais balancer un bras dans la même dynamique, ou plutôt celle que je souhaite qu'ils exécutent. Je fais ainsi un lien entre les sensations que mon mouvement dansé me procure et ce que je ressens du mouvement dansé des élèves par mon observation en tant qu'enseignant. Cela me permet ensuite de préciser et d'expliquer en temps réel la réorientation de leur mouvement dansé avec un vocabulaire précis : celui de l'OAM.

Le vocabulaire de l'OAM me permet une compréhension globale du mouvement dansé des élèves, mais également une cohérence dans mes communications en classe de danse. En m'appuyant continuellement sur une même terminologie du mouvement dansé, je peux cibler une réorientation du mouvement des élèves par des mots, des images et des gestes qui ne leur seront pas nécessairement inconnus à chaque fois. Même en n'utilisant pas les mots précis du vocabulaire de l'OAM, l'idée générale derrière chaque paramètre peut être transmise à des élèves, sans que ceux-ci soient en formation préprofessionnelle en danse. Dans le cadre de cette étude, des adultes débutantes en milieu récréatif ont pu comprendre et vivre des changements dans leur façon de danser grâce à une transmission en classe de danse basée dans le vocabulaire de l'OAM.

➤ Ce que je fais après la classe de danse

Le vocabulaire de l'OAM prend également une place de choix dans l'auto-analyse de mon enseignement qui se poursuit après la classe de danse. Dans le contexte de cette étude, les classes de danse étaient

³⁴ À titre de rappel, le dialogue didactique intérieur est défini comme une « conversation, sous forme interrogative ou affirmative, que l'enseignante mène avec elle-même dans le but de concevoir, d'enseigner une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) constituée d'un ensemble d'activités inspirées de repères signifiants pour les élèves » (Raymond, 2014, p. 237).

filmées, ce qui m'a permis de m'observer en interaction avec des élèves. Ce retour par vidéo de mes choix pédagogiques en tant qu'enseignant m'a fait voir sur quoi je m'appuyais pour me convaincre de l'efficacité de mes propositions aux élèves. Je m'appuie sur mon vécu en tant qu'enseignant, mais également sur le travail des sensations dans le mouvement dansé, ainsi que sur mes objectifs de recherche puisque j'essaie de réorienter le mouvement du TDP des élèves à travers les différentes interactions que j'ai avec elles. Ce qui a changé dans ma pratique enseignante grâce à ces « appuis pédagogiques » lors de cette étude c'est l'apparition d'un nouvel appui : l'OAM. Cet appui m'a permis de traduire mon vécu intérieur des sensations dans le mouvement dansé vers des objectifs réalisables lors des propositions dansées de cette étude. L'OAM m'a permis non seulement de recevoir des informations du mouvement dansé de mes élèves, mais également à leur transmettre des informations d'un point de vue à la première personne de mes propres sensations dans le mouvement dansé.

C'est en observant-analysant le mouvement des élèves que j'arrivais à voir une optimisation de leur exécution des propositions dansées. Je pouvais ainsi faire un lien entre ma communication et le résultat que celle-ci pouvait apporter chez une élève débutante. Je ne me suis donc plus retrouvé dans l'attente d'un résultat souhaité (optimisation du TDP), car je sais et comprends désormais comment faire ressortir ce résultat par l'observation-analyse du mouvement des élèves.

CONCLUSION

En guise de conclusion de ce mémoire, les aspects importants de chaque chapitre seront abordés de manière condensée au regard de mon vécu en tant qu'enseignant/chercheur de cette étude. C'est en enseignant à des élèves adultes débutantes que j'ai pu remarquer certaines difficultés d'apprentissage en lien avec le transfert du poids (TDP). J'ai pu voir une amélioration d'un point de vue extérieur grâce aux rétroactions que je leur proposais, mais je ne pouvais pas être certain des effets de mes interventions en tant qu'enseignant ni comment celles-ci résonnaient avec les processus d'apprentissage du TDP chez les élèves adultes débutantes auxquelles j'enseignais. L'enjeu principal consistait donc à avoir accès au vécu à la première personne (Vermersch, 2012) de l'enseignant et des élèves adultes débutants afin d'étudier de l'intérieur l'interaction dialogique entre l'enseignant et l'élève dans l'enseignement/apprentissage du TDP. J'ai procédé à une recension des écrits afin de cerner l'état des lieux sur l'enseignement de la classe de danse et ainsi approfondir ma compréhension de la pratique enseignante en général, mais également spécifiquement en danse. La littérature existante sur le TDP s'est avérée être insuffisante pour cerner son enseignement/apprentissage dans toute sa complexité. J'ai donc orienté ma recherche autour des enjeux me permettant possiblement de mieux saisir cette complexité par l'accompagnement de l'apprentissage en classe de danse, l'apport de l'éducation somatique à l'enseignement de la danse, ainsi que l'interaction pédagogique en classe de danse.

Dans le chapitre du cadre conceptuel, j'ai abordé en deux sections les enjeux et notions inhérents au TDP et à l'accompagnement de l'apprentissage en classe de danse. En première section, le TDP comme action fondamentale de la marche ainsi que son rôle et les défis qu'il pose dans le mouvement dansé ont été présentés afin de mieux saisir son rôle fonctionnel et expressif. Par la suite, j'ai présenté l'apport de l'éducation somatique à la prise de conscience du mouvement dansé dans le but de comprendre comment la prise de conscience intervient dans l'apprentissage du TDP notamment par la remise en question des automatismes tel que la coordination de la marche. Ensuite, j'ai proposé une courte introduction au Contact Improvisation comme pratique emblématique du TDP en danse afin de saisir l'importance qui lui est accordée dans cette pratique. En deuxième section, j'ai dévoilé les enjeux relatifs à l'accompagnement de l'apprentissage en classe de danse, c'est-à-dire les activités de communication et d'observation de l'enseignant de danse lors de l'interaction pédagogique en classe de danse, et les différentes postures de l'enseignant accompagnateur. L'épistémologie de l'énaction a servi à penser et comprendre

l'enseignement de la danse en milieu récréatif par les notions d'agir compétent et ses quatre fonctions énaactives (Masciotra, 2023).

Dans le chapitre de la méthodologie, j'ai présenté ma posture épistémologique compréhensive/interprétative ainsi que ma démarche alliant des méthodes complémentaires de l'ethnographie et de la psychophénoménologie et en me positionnant dans une double posture d'enseignant/chercheur. Il y a donc neuf élèves adultes débutantes qui ont suivi douze classes de danse avec moi en tant qu'enseignant. Quatre participantes volontaires et moi avons également été interviewés en entretien d'explicitation (Vermersch, 2019). Les données recueillies à partir du journal de bord de l'enseignant de danse, des captations vidéo et des entretiens d'explicitation ont ensuite été analysées par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021).

Dans le chapitre présentant les résultats, le portrait de l'interaction dialogique entre l'enseignant et l'élève ou les élèves a permis d'y discerner cinq phénomènes présents et de les définir en termes de catégories conceptualisantes. Ces catégories ont été présentées sous forme de diagramme de Venn dévoilant ainsi deux phénomènes vécus par l'enseignant (réorientation empathique du mouvement, constat d'une progression du transfert du poids), deux phénomènes vécus par l'élève (sensation éprouvée du transfert du poids, respiration facilitatrice du transfert du poids) et un phénomène commun (partage d'informations expérientielles). Mes résultats suggèrent que ce dernier phénomène est central à la conception de la mise en relation des catégories conceptualisantes, car l'activité de communication, au sens que l'entend Barbier (2017), s'est avéré être au centre de l'espace de rencontre de l'interaction dialogique.

Dans le dernier chapitre, les résultats ont été discutés au regard des notions et concepts présentés dans la problématique et le cadre conceptuel. Tout d'abord, les résultats principaux ont été mis en relation avec les différents paramètres et phases d'activités de l'Observation-analyse du mouvement (OAM) pour dévoiler l'influence de l'action fonctionnelle sur l'expressivité du geste. Ensuite, les phénomènes présents dans les résultats ont pu se refléter dans le modèle théorique de l'agir compétent de Masciotra (2017) et ses quatre fonctions, et ont ainsi permis de présenter une perspective énaactive de l'interaction dialogique en classe de danse. Je poursuis ce chapitre de discussion en mettant en lumière l'apport potentiel de ma recherche à la formation continue des enseignants de danse en arrivant à la conclusion suivante : il ne semble pas possible d'aborder le TDP sans des outils d'analyse et de compréhension du mouvement qui permettent de le comprendre de manière globale. Je conclus ce dernier chapitre avec l'évolution de ma

compréhension de trois aspects de ma pratique enseignante, c'est-à-dire ce que j'ai découvert et ce qui à changé dans ce que j'ai fait avant, pendant et après mes classes de danse.

Ce processus de recherche m'a permis d'approfondir ma propre pratique enseignante tout en contribuant à la compréhension de la complexité d'une action fondamentale du mouvement dansé tel que le TDP. À la fin de processus, ce que je ressens est un changement fondamental de mon être dansant, pensant et enseignant.

ANNEXE A
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2024-6452

Date : 2024-01-24

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*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : L'enseignement/apprentissage du transfert du poids dans le mouvement dansé: une interaction dialogique
- Nom de l'étudiant : Christophe Benoît-Piau
- Programme d'études : **Maîtrise en danse (recherche)**
- Direction(s) de recherche : Caroline Raymond; Nicole Harbonnier

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 (**2025-01-24**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

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

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

ANNEXE B
AVIS DE RECRUTEMENT SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX



Bonjour à tous !

Dans le cadre de ma Maîtrise, je fais un projet de recherche sur l'enseignement de la danse contemporaine aux adultes débutants. Je suis présentement à la recherche de participants qui seraient intéressés à prendre part à douze classes de danse contemporaine à raison d'une classe par semaine à Drummondville dans le magnifique studio d'[Opus Variations Danse](#).

AUCUN MONTANT D'ARGENT NE VOUS EST DEMANDÉ POUR PARTICIPER AU PROJET.

Je recherche 8 à 10 adultes ayant de 0 à 3 ans d'expérience en danse contemporaine et qui sont disponibles entre les semaines du 29 janvier 2024 et du 22 avril 2024. Le moment de la semaine où auront lieu les classes de danse sera discuté avec les participants sélectionnés.

Tu as du temps ou tu connais quelqu'un que ça pourrait intéresser ? N'hésite pas à m'écrire ou à les mettre en contact avec moi ! Il y a déjà 2-3 personnes intéressés, ne manquez pas la chance de faire avancer la science en danse !

Ajout au début du message lorsque le recrutement fût terminé :

LE RECRUTEMENT EST TERMINÉ. LE GROUPE EST MAINTENANT COMPLET. MERCI DE VOTRE INTÉRÊT !

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

L'enseignement/apprentissage du transfert du poids dans le mouvement dansé : une interaction dialogique

Étudiant-chercheur

Christophe Benoit-Piau, étudiant à la Maîtrise en danse profil recherche

Courriel : benoit-piau.christophe@courrier.uqam.ca

Téléphone : 819-816-8066

Direction de recherche

Directrice de recherche : Caroline Raymond, professeure département de danse

Courriel : raymond.caroline@uqam.ca

Téléphone : 514-987-3000, poste 2071

Co-direction de recherche : Nicole Harbonnier, professeure département de danse

Courriel : harbonnier.nicole@uqam.ca

Téléphone : 514-987-3000, poste 2455

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique de participer à 12 classes de danse contemporaine et, pour 4 personnes volontaires, prendre part à un entretien d'explicitation. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

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

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Vous pouvez nous poser toutes les questions que vous jugez nécessaires.

Description du projet et de ses objectifs

Étant enseignant dans le milieu récréatif depuis plusieurs années, l'accompagnement de ses élèves est important pour Christophe Benoit-Piau, car cela est au cœur de la qualité de sa relation pédagogique avec eux. Il a pu observer des difficultés dans certains mouvements nécessitant un transfert du poids chez les élèves adultes débutants participants à ses classes de danse. Une quête de compréhension de ses propres activités d'enseignement d'une classe de danse en milieu récréatif et comment elles agissent sur les processus d'apprentissage du transfert du poids de ses élèves s'est alors amorcée.

De 8 à 10 participants ayant entre 0 et 3 ans d'expérience en danse contemporaine seront recrutés afin de participer aux 12 classes de danse du projet et 4 personnes seront choisies parmi les volontaires pour prendre part à un entretien d'explicitation. Les classes de danse seraient étalées sur 12 semaines à raison d'une classe d'une heure trente minutes par semaine.

Nature et durée de votre participation

Tel que mentionné, il y aura 12 classes de danse d'une heure trente minutes qui commenceront la semaine du 29 janvier 2024 et se termineront la semaine du 22 avril 2024 (13 semaines à cause de la semaine de relâche). Un moment hebdomadaire convenant au plus de participants possibles sera trouvé afin de donner les classes de danse.

Durant ces classes, il vous sera demandé de participer en tant qu'élève adulte débutant aux activités d'enseignement proposées et d'offrir de la rétroaction à l'enseignant quant à l'expérience vécue lors de celles-ci. Cette rétroaction pourra prendre la forme de réponses/commentaires à l'enseignant avant, pendant ou après les cours.

Pour les 4 personnes volontaires, une rencontre par visioconférence d'une durée entre 45 et 60 minutes est prévue pour prendre part à un entretien d'explicitation conduit par une personne externe à l'étude. Ces entretiens se dérouleront à la suite des 12 classes de danse et vont servir à recueillir l'expérience vécue des personnes volontaires en ce qui a trait à un moment significatif d'apprentissage du transfert du poids lors des classes de danse du projet. Ces entretiens seront enregistrés afin d'effectuer une transcription des réponses données.

Les classes de danse auront lieu dans le studio d'Opus Variations Danse au 575 rue des Écoles, Drummondville, Qc, Canada, J2B 1J6. Elles seront également filmées en tant que traces des activités de la classe de danse.

Il ne vous est pas demandé de payer pour votre participation aux classes de danse du projet ni aux entretiens d'explicitation pour les personnes volontaires.

Avantages liés à la participation

L'avantage potentiel direct de participer à la recherche est de danser et de possiblement trouver ou retrouver l'envie de faire de l'exercice, même si cette mise en forme n'est pas le but premier de l'étude. L'avantage potentiel indirect de participer à la recherche est de faire avancer la science en danse et en enseignement de la danse spécifiquement pour les élèves adultes débutants.

Inconvénients ou risques liés à la participation

Deux inconvénients ou risques minimes sont liés à votre participation au projet de recherche.

Premièrement, il se peut que vous ressentiez un inconfort physique ou subissiez une blessure (chute, douleur, fatigue, etc.). Afin d'atténuer ce risque, des explications claires et en continue seront données à travers la classe de danse afin d'éviter ou de diminuer le risque de blessures lié à la pratique d'une activité physique pour débutants. Advenant le cas d'une blessure lors des classes de danse du projet, le chercheur s'engage à vous référer à un professionnel compétent identifié expressément.

Deuxièmement, une quantité importante de temps va devoir être consacré pour votre participation au projet. Toutefois, une discussion sera entamée avec le groupe de participants.es afin de trouver une plage horaire convenant au maximum de personnes possible selon les disponibilités du studio de danse.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que du chercheur et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les captations vidéo seront possiblement transmises aux directrices de recherche du projet. Toutefois, aucune information personnelle ne leur sera communiquée et vous ne pourrez donc pas être identifié. Il sera possible de flouter votre visage et votre voix à votre demande.

Pour les personnes volontaires qui prendront part à des entretiens d'explicitation, seul votre nom et un extrait spécifique des captations vidéo sera partagé à la personne qui conduira ces entretiens. Cet extrait sera choisi par vous en tant que moment significatif de votre apprentissage du transfert du poids dans les classes de danse du projet. Afin de préserver votre anonymat advenant le cas que vos propos soient cités dans le mémoire, un pseudo vous sera attribué.

Les entretiens seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entretien et aux captations vidéo seront conservés dans un lieu sous clé lors de la durée de l'étude jusqu'à 5 ans après la remise du mémoire.

Utilisation de votre image

Les classes de danse du projet seront captées par vidéo et pourraient être utilisées dans la diffusion des données.

Acceptez-vous que votre image, telle qu'elle apparait dans la vidéo et après approbation de votre part, puisse être utilisée pour la diffusion des résultats de cette étude ?

Oui Non

*en cas de refus, votre visage et votre voix seront floutés électroniquement.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Christophe Benoit-Piau verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Pour ce qui est des captations vidéo, elles ne pourront pas être entièrement détruites, car ce sont des captations du groupe en entier. Les détruire voudrait donc dire détruire les données de tout le groupe. Un floutage de l'image et de la voix est offert afin de palier à ce manque.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Accès aux résultats de recherche

Un courriel sera envoyé aux personnes ayant participé à l'étude les remerciant de leur participation et les informant de l'accessibilité du mémoire sur la plateforme Archipel de la bibliothèque de l'UQAM. Si tel est votre désir, une discussion vous sera proposée afin d'obtenir plus d'informations sur les résultats du travail de recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Directrice de recherche : Caroline Raymond, professeure département de danse

Courriel : raymond.caroline@uqam.ca

Téléphone : 514-987-3000, poste 2071

Co-direction de recherche : Nicole Harbonnier, professeure département de danse

Courriel : harbonnier.nicole@uqam.ca

Téléphone : 514-987-3000, poste 2455

Étudiant-chercheur : Christophe Benoit-Piau, étudiant à la Maîtrise en danse profil recherche

Courriel : benoit-piau.christophe@courrier.uqam.ca

Téléphone : 819-816-8066

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ plurifacultaire (cerpe-pluri@uqam.ca – 514-987-3000, poste 3642)

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE D

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ



FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

Titre du projet de recherche

L'enseignement/apprentissage du transfert du poids dans le mouvement dansé : une interaction dialogique

Étudiante-chercheuse, Étudiant-chercheur

Christophe Benoit-Piau, étudiant à la Maîtrise en danse en profil recherche, 819-816-8066, benoit-piau.christophe@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Caroline Raymond, département de danse, 514-987-3000, poste 2071, raymond.caroline@uqam.ca

Description du projet et de ses objectifs

Étant enseignant dans le milieu récréatif depuis plusieurs années, l'accompagnement de ses élèves est important pour Christophe Benoit-Piau, car cela est au cœur de la qualité de sa relation pédagogique avec eux. Il a pu observer des difficultés dans certains mouvements nécessitant un transfert du poids chez les élèves adultes débutants participants à ses classes de danse. Une quête de compréhension de ses propres activités d'enseignement d'une classe de danse en milieu récréatif et comment elles agissent sur les processus d'apprentissage du transfert du poids de ses élèves s'est alors amorcée.

De 8 à 10 participants ayant entre 0 et 3 ans d'expérience en danse contemporaine seront recrutés afin de participer aux 12 classes de danse du projet et 4 personnes seront choisies parmi les volontaires pour prendre part à un entretien d'explicitation. Les classes de danse seraient étalées sur 12 semaines à raison d'une classe d'une heure trente minutes par semaine.

Collaboratrice, collaborateur

Sabrika Leduc, collaboratrice aux entretiens d'explicitation [REDACTED]

Nature et durée de votre participation

Nous vous demandons de collaborer à un projet de recherche qui implique de mener des entretiens d'explicitation auprès des quatre participantes volontaires du projet. Un cinquième entretien aura lieu seulement entre vous et le chercheur. Il y a donc un total de 5 entretiens d'explicitation, chacun d'une durée approximative d'une heure trente minutes pour un total de sept heures trente minutes.

Engagement à la confidentialité

Dans l'exercice de mes fonctions de collaboratrice aux entretiens d'explicitation, j'aurai accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, je reconnais avoir pris connaissance du formulaire de consentement écrit signé par l'étudiante-chercheuse, l'étudiant-chercheur avec les participantes, les participants, et je m'engage à :

- assurer la confidentialité des données recueillies, et donc ne pas divulguer l'identité des participantes, des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier une participante, un participant, un organisme ou des intervenantes, des intervenants des organismes collaborateurs;
- assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies;
- ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles.

Une copie signée de ce formulaire d'engagement à la confidentialité doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Engagement de la chercheuse, du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué à la signataire, au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'elle, qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE E

EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANT DE DANSE (COURS 5)

Légende

Écriture au plomb (gris pâle) : avant le cours

Écriture au stylo (noir) : pendant et après le cours

Écriture rouge : modifications/corrections en analyse de données

Collecte de données – Journal de bord de l'enseignant de danse

Cours 5, le 27 février 2024

Mise en contexte

Nombre d'élèves présentes : 6

Début de la classe : 14h29 (31)

Ton du groupe / ambiance:

groupe silencieux
↳ en attente ?
↳ à l'écoute ?

thèmes d'aujourd'hui
GODARD
- retour demeures nomades
- retour sur le regard (odage cours 4)
- deux fonctions regard
1- il me porte, m'oriente gravitairement et il me permet d'observer le monde
2- regard soutenu par l'oreille interne, libérer de sa fonction de portage (émanciper le regard)

Échauffement

Intentions pédagogiques ? : *habiter le corps au sol*

retour sur ~~divers~~ images - bul d'eau
- ballas qui gonfle / se gonfle

Adhésion à la proposition ? :

Oui, attentives à la respiration
plus de constance dans l'attention

Moments significatifs ? :

Ø

Sol 1 - étoiles

Intentions pédagogiques ? :

- allonger droit, pas derrière ^{prochain cours}
- retrouver dos au sol
 - approfondir, déroulé autre côté

Adhésion à la proposition ? :

Oui, car discussion

Moments significatifs ? :

Oui ^{Béatrice} rouler du bras vs contrepoids vs utiliser mains
et ^{Alice} ^{Charlotte} ^{emphase sur déroulé jambes}

Sol 2 - ponts

Intentions pédagogiques ? :

- faire 1 fois lentement, habiter ce qui roule au sol
- retour sur image lente semaine passée
 - piéds larges hanches

Adhésion à la proposition ? :

Oui, rouler plus d'air, plus vers le sol

Moments significatifs ? :



Sol 3 - swings au sol

Intentions pédagogiques ? :

~~trouver le sol en tournant~~
- trouver allongement vers le bas (miroir) ^{dis, après exercice, à revoir prochain cours}

Adhésion à la proposition ? :

à voir au prochain cours

Moments significatifs ? :

Ø Non, mais ça roulait bien au sol

Pliés et courbes

Intentions pédagogiques ? :

- regard soutenu par l'oreille interne
↳ mieux ressentir le poids ?
↳ effet sur le placement ?
↳ alignement ?

Adhésion à la proposition ? :

~~Non~~ Oui, discussion avec Alice

Moments significatifs ? :

Ø

↳ plus difficile trouver regard périphérique avec le miroir
↳ vers fenêtres ?
↳ yeux fermés ?

Tendus et dégagés

Intentions pédagogiques ? :

- retour yeux fermés
- retour vitesse rapide

Adhésion à la proposition ? :

Oui, plus de facilité dans vitesse rapide (plus smooth)

Moments significatifs ? :



Fentes

Intentions pédagogiques ? :

- Continuer d'habiter pied jambe support
↳ & décoller le talon
- Équilibre pr trouver centre
- allonger jambe qui pousse

Adhésion à la proposition ? :

Oui, deuxième fois mieux, l'air plus satisfaites

Moments significatifs ? :

Oui, grosse discussion ⊕ ⊕

Swings debout

Intentions pédagogiques ? :

X Regard soutenu par l'oreille interne
la aide à l'équilibre?
la aide à se concentrer plus sur la tâche?
- allonger jambes, ⊕⊕ à travailler

Adhésion à la proposition ? :

proposition à peaufiner et à retravailler en cours

Moments significatifs ? :



Adage

Intentions pédagogiques ? :

- marche - pousser le sol ↑ } aider par le
 ou
 - placer la tête ↓ } regard ?
- équilibre - fermer les yeux

- jouer avec

- pas dans la virtuosité technique, mais observer pour constater ce qui est là

Adhésion à la proposition ? :

Oui, et écoute active du pied au sol

Moments significatifs ? :

Oui discussion Alice à la fin du cours X

→ quand j'ai regardé les équilibres

Préparation sauts

travail du bounce, pousser le sol et tête

Intentions pédagogiques ? :

- positions basses et hautes des rebonds

Adhésion à la proposition ? :

Oui, car aisance dans la cage thoracique de certaines, à vérifier sur vidéo

Moments significatifs ? :



Sauts

Courses

(pas la grande)

Intentions pédagogiques ? :

- pieds qui poussent
- avance bassin
- tête qui tire X
- déséquilibre X

- bras qui aident au saut, swing

Adhésion à la proposition ? :

Oui, meilleur rebond et déplacement

Moments significatifs ? :



Temps levés en arabesque

Intentions pédagogiques ? :

appréhender les temps levés

Adhésion à la proposition ? :

Oui, elles l'ont fait avec moi
mais c'est attendu!

Moments significatifs ? :

Oui, coordination pas évidente, travailler ça plus
au prochain cours

Retour au calme

Intentions pédagogiques ? :

- retour respiration avec mut

Adhésion à la proposition ? :

Oui, respiration plus audible

Moments significatifs ? :

Ø

ANNEXE F

GUIDE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Guide d'entretien inspiré de l'Explicitation (Vermersch, 2019)

Mise en contexte : Je te remercie pour ta participation au projet de recherche. Les objectifs et le déroulement de l'entretien te sont décrits dans les lignes suivantes.

- **Projet de recherche :** L'enseignement/apprentissage du transfert du poids dans le mouvement dansé : une interaction dialogique
- **Objectifs de l'entretien :** Mieux comprendre comment les activités d'enseignement proposées agissent sur les processus d'apprentissage des élèves en recueillant le vécu de l'élève en rapport à un moment significatif de l'apprentissage du transfert du poids.
- **Rôles :**
 - **De l'intervieweur :** Te poser des questions, t'écouter et te guider dans ta réflexion afin de t'amener à évoquer ton vécu lors des classes de danse du projet. Certaines questions pourront te paraître directives ou insistantes, mais elles pourront t'aider à préciser comment tu as vécu ton moment significatif d'apprentissage du transfert du poids.
 - **Du participant :** Ton rôle est de simplement exprimer ta réponse. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse à donner, car ce qui m'intéresse c'est ton vécu. Toi seul sais ce que tu as vécu, c'est pour cela qu'il est intéressant de te poser ces questions.
- **Déroulement :**
 - **Durée :** 45 à 60 minutes
 - **Sections de l'entretien :**
 1. Informations générales, générer un climat de confiance entre l'intervieweur et le participant qui se rencontreront pour la première fois lors de cet entretien.
 2. Un premier moment significatif de ton apprentissage du transfert du poids que tu as choisi parmi les douze classes de danse du projet.
 3. Un deuxième moment significatif de ton apprentissage du transfert du poids choisi par l'enseignant de danse
 4. Tes conclusions, commentaires, questions, etc.

- Enregistrement audio de l'entretien et retranscription du verbatim par la suite. Afin de préserver ton anonymat, un pseudonyme te sera attribué par soucis de confidentialité.

Informations de l'entretien :

Nom du participant.e – Date – Heure – Lieu

As-tu des questions avant de débiter l'entretien ? Es-tu d'accord pour commencer ?

Orientation de l'entretien	Intention	Notes
Section 1 - (5 min)		
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de l'intervieweur • As-tu assisté aux douze classes de danse du projet ? • De façon générale, comment te sens-tu après avoir participé au projet ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Générer un climat de confiance entre l'intervieweur et le participant • Ce dernier n'ayant pas eu de contact avec les participants de l'étude jusqu'au moment de l'entretien 	Par visioconférence
Section 2 – Expliciter un premier moment significatif de l'apprentissage du transfert du poids lors d'une classe de danse de cette étude (30 à 40 min)		
<p>Intervieweur : Si tu es d'accord, je t'invite à te replonger dans le moment significatif ayant eu lieu dans une des classes de danse de ce projet que tu as choisi. Prends ton temps afin de te remémorer ce passage de ton apprentissage.</p> <p>Participant : ...</p> <p>Intervieweur : As-tu eu assez de temps pour te remémorer ce moment ? Très bien, nous pouvons continuer.</p> <p><i>(Voici quelques exemples de formulations de questions qui vont permettre au participant d'avoir recours</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Établir le contrat de communication • Remémoration du moment significatif • Nourrir la description du moment significatif en accompagnant l'élève dans l'élucidation de son action. • Préserver ces conditions afin de réguler l'élève dans le but de le maintenir dans la verbalisation de son action. 	Par visioconférence

<p><i>à sa mémoire concrète. Tout en étant guidé dans une description fine de ce qu'il a vécu, le participant se verra donc « revivre » le moment significatif qu'il aura choisi. Les captations vidéo permettront de montrer à l'élève le moment significatif choisi dans un but d'auto-confrontation et de remémoration)</i></p> <p>Intervieweur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si tu es d'accord, je t'invite à explorer ce moment significatif et à me le décrire... • Où es-tu placé dans le studio? Qu'es-tu en train de faire ? Peux-tu me décrire ce que tu ressens? Etc. <p><i>L'attention de l'élève sera accompagnée afin de se porter au déroulement de ses actions matérielles ou mentales en lien avec les activités d'enseignement proposées par l'enseignant. Il s'agira d'amener doucement l'élève à décrire le plus finement possible le moment significatif choisi.</i></p>		
Section 3 - Expliciter un deuxième moment significatif de l'apprentissage du transfert du poids lors d'une classe de danse de cette étude (30 à 40 min)		
Mêmes orientations et intentions que la section 2, mais ce deuxième moment est en appui sur un extrait vidéo choisi par l'enseignant de danse.		
Section 4 – Conclusion, commentaires, questions, etc. (10 min)		
<ul style="list-style-type: none"> • Si tu es d'accord, je te propose de faire une pause avant de terminer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amorcer la fin de l'entretien 	Par visioconférence Remercier le participant

<ul style="list-style-type: none"> • As-tu quelque chose à ajouter à propos du moment dont on vient de discuter? • Aimerais-tu parler brièvement d'un autre moment significatif? C'est à ta guise. • Aurais-tu des commentaires sur l'entretien en général, comment il s'est déroulé, ce dont nous avons parlé, etc.? • Voudrais-tu ajouter quelque chose pour conclure? 	<ul style="list-style-type: none"> • Clore l'entretien 	
--	---	--

Guide d'entretien inspiré de Raymond (2014) et Jimenez (2019)

Raymond, C. (2014). Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif. Thèse de doctorat en éducation. Université de Sherbrooke.

Jimenez Olmedo, Mauricia Citlali (2019). L'intervalle décisionnel dans l'interaction enseignant/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse. Mémoire de Maîtrise en danse. Université du Québec à Montréal.

ANNEXE G

DÉFINITION DES CATÉGORIES CONCEPTUALISANTES

Réorientation empathique du mouvement (Enseignant)

Définition	Processus de réorientation d'un mouvement ou d'une séquence de mouvements dansé par une ou plusieurs élèves à travers la coordination du transfert du poids et sa dynamique, et ce, dans le but de les aider à éprouver une aisance, une efficacité et du plaisir dans l'exécution du mouvement dansé.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none">- Observation attentive du même mouvement dansé par une ou plusieurs élèves dans le but de l'analyser- Reconnaissance de l'organisation singulière de l'élève dans son mouvement- Faire confiance à sa propre empathie kinesthésique pour analyser le mouvement de l'élève- Mise en relation de l'analyse de ce même mouvement dansé avec l'intention pédagogique de la proposition- Sélection de l'intervention appropriée pour réorienter l'exécution du transfert du poids par l'élève dans son mouvement dansé (indications verbales, démonstration corporelle, etc.)
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none">- Volonté de soutenir l'élève dans son apprentissage du transfert du poids- Repérage des paramètres d'observation-analyse du mouvement (OAM) pour optimiser l'exécution du transfert du poids par l'élève

Constat d'une progression du transfert du poids (Enseignant)

Définition	Moment d'observation par l'enseignant d'un transfert du poids dans le mouvement ou d'une séquence de mouvements dansé par une ou plusieurs élèves où une progression est constatée au regard d'une transformation d'un même mouvement exécuté dans le cours actuel et les cours précédents.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Attention portée sur le transfert du poids d'un même mouvement dansé par une ou plusieurs élèves - Reconnaissance d'un changement par une analyse sommaire du transfert du poids dans le mouvement de l'élève - Prise de notes des changements observés pendant ou après la classe - Identification des paramètres d'observation-analyse du mouvement (OAM) dans le mouvement de l'élève permettant à l'enseignant d'inférer une progression dans son transfert du poids
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Volonté d'observer les élèves en appui sur l'intention pédagogique de soutenir leur progression dans le transfert du poids d'un mouvement dansé - Compréhension de l'organisation singulière de l'élève dans le transfert du poids d'un mouvement dansé

Sensation éprouvée du transfert du poids (Élèves)

Définition	Moment où l'élève ressent une organisation optimale de son transfert du poids lors d'un mouvement ou d'une séquence de mouvements dansés à la suite de l'intervention individuelle ou de groupe de l'enseignant.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none">- Intervention de l'enseignant cherchant à déclencher chez l'élève un processus de changement dans l'exécution de son transfert du poids- Reconnaissance de la sensation du transfert du poids via le contact avec le sol et la gestion des forces gravitaires- Sensation de fluidité propre à chaque élève éprouvée lors du transfert du poids d'un mouvement dansé- Sentiment de satisfaction et de réussite du transfert du poids dans le mouvement ou la séquence de mouvements dansé pendant et après son exécution
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none">- Volonté de l'élève d'améliorer l'exécution de son transfert du poids- Recherche de cohérence chez l'élève entre les indications verbales et physiques de l'enseignant et sa propre expérience kinesthésique du transfert du poids- Capacité de l'élève à porter attention à des éléments de son transfert du poids par une prise d'information proprioceptive

Respiration facilitatrice du transfert du poids (Élèves)

Définition	Action alternée d'inspirer et d'expirer qui est ressentie chez l'élève lors d'un mouvement ou d'une séquence de mouvements et qui facilite l'expérience kinesthésique du transfert du poids grâce à un ancrage au sol et une stabilisation dynamique.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none">- Attention portée sur la respiration de l'enseignant- Prise de conscience de l'élève que sa propre respiration affecte le transfert du poids- Expiration active pour relâcher les muscles et ressentir le contact avec le sol
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none">- Capacité à ressentir sa propre respiration qui contribue à l'effet de relâchement nécessaire au transfert du poids

Partage d'informations expérientielles (Commune)

Définition	Discussion entre l'enseignant et l'élève ou les élèves dans un but de compréhension partagée d'informations expérientielles relatives au vécu et au ressenti des élèves au regard du transfert du poids dans leur mouvement dansé.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none">- Questionnement de l'enseignant auprès de l'élève pour recueillir ses informations expérientielles- Prise en compte par l'enseignant des besoins exprimés par l'élève pour ajuster l'exécution du transfert du poids dans la proposition dansée, immédiatement ou ultérieurement- Reconnaissance mutuelle des besoins de l'élève dans le but de l'aider à réorganiser et optimiser son transfert du poids dans son mouvement- Proposition conjointe de solutions d'exécution du transfert du poids entre élèves et enseignant
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none">- Interaction dialogique entre l'élève et l'enseignant- Curiosité de l'enseignant pour aller chercher de l'information expérientielle chez l'élève- Ouverture de l'enseignant à recevoir les informations expérientielles des élèves

ANNEXE H

EXTRAIT DU TABLEAU D'ANALYSE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION (ÉLÈVE)

Timecode	Locuteur	Verbatim	Codification	Observables (OAM)	Catégorisation
			[...]		
	A	65. Non. Parfait. Ok. D'accord. Est-ce qu'il y a <u>un autre moment dans cet exercice-là où tu as bien senti vraiment ton transfert de poids?</u>	Chloé sent que le même mouvement de l'autre côté est également significatif pour elle.		Catégorie: Sensation éprouvée du transfert du poids Propriété: Capacité de l'élève à porter attention à des éléments de son transfert du poids par une prise d'information proprioceptive
	Chloé	66. Bien oui, c'est quand on fait de l'autre côté. <u>On le fait de droite à gauche, de gauche à droite et on sent quand même le transfert de poids qui se fait.</u>			
0:09:42	A	67. Ok. Est-ce que tu es d'accord si on explore cet autre moment-là aussi, quand tu vas de droite à gauche?			
	Chloé	68. Oui.			
	A	69. Oui. Parfait. Donc, ce moment-là, tu viens de relâcher, de te laisser tomber dans le sol.	Pour aller de l'autre côté, Chloé fait la même chose que le premier côté. Après avoir levé son bras et longé son corps , elle se pousse pour se retrouver sur son côté droit.	Initiation par la main	Catégorie: Sensation éprouvée du transfert du poids Condition d'existence: Capacité de l'élève à porter attention à des éléments de son transfert du poids par une prise d'information proprioceptive
	Chloé	70. Oui.			
	A	71. Ensuite, <u>qu'est-ce que tu fais pour aller l'autre côté?</u>			
	Chloé	72. <u>Même chose.</u> C'est la main gauche tranquillement qui se soulève, qui longe son			

		propre côté, le tronc, puis ensuite le bras droit jusqu'à la main droite.	Chloé expire pour rester le plus bas possible et aller le plus loin possible.		Catégorie: Respiration facilitatrice du transfert du poids Propriété: Expiration active pour relâcher les muscles et ressentir le contact avec le sol
	A	73. Et qu'est-ce que tu fais quand tu longes avec ta main gauche?			
	Chloé	74. <u>Je me pousse un petit peu pour aller transférer mon poids sur mon côté droit,</u> puis être un petit peu en décubitus latéral droit.			
	A	75. Ok. Donc, tu pousses. Parfait. Est-ce qu'il y a autre chose que tu fais?			
0:10:32	A	76. Tu longes, tu pousses.	Pour revenir de l'autre côté, Chloé inspire et réexpire pour encore une fois se laisser tomber sur l'omoplate, le tronc, le bras et la main.	Flux postural (2)	Catégorie: Respiration facilitatrice du transfert du poids Condition d'existence: Capacité à ressentir sa propre respiration qui contribue à l'effet de relâchement nécessaire au transfert du poids
	Chloé	77. <u>J'expire, encore une fois, pour aller le plus loin possible, le plus bas possible.</u>			
	A	78. Ok. Donc, <u>rester proche du sol encore.</u> C'est encore ton objectif de ce côté-là.			
	Chloé	79. <u>Exactement.</u>			
	A	80. Parfait. Et une fois <u>rendu sur ce côté,</u> qu'est-ce que tu fais?			
	Chloé	81. <u>J'inspire et je réexpire</u> pour retourner, me <u>laisser tomber sur l'omoplate, le tronc, le bras, la main.</u>			

ANNEXE I

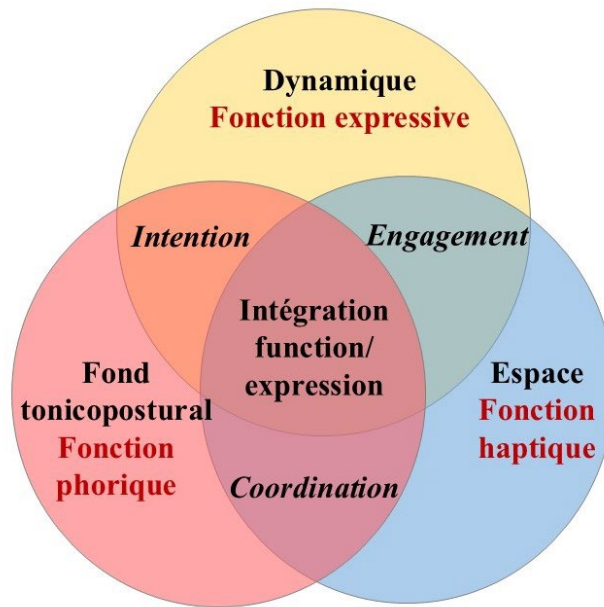
EXTRAIT DU TABLEAU D'ANALYSE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION (ENSEIGNANT)

Timecode	Locuteur	Verbatim	Codification	Observables (OAM)	Catégorisation
[...]					
1:16:48	A	325. Tu la regardes, il y a un relâchement, le bassin qui descend, il y a un plié qui n'est pas tonique. Autre chose que tu vois chez elle?			
	B	326. C'est sûr que y'a <u>la coordination qui est là</u> , en fait. Dans le sens que, comme je te disais, elle a vraiment <u>commencé et terminé sur le même pied</u> . Ça, c'est là. À ce moment-là, c'est là. Ce n'était pas celle qui avait le plus de difficultés avec ça, dans le sens que ça allait quand même bien, mais il y avait toujours des petits moments où certains cours, ça allait moins bien que d'autres.	Voit la coordination du temps levé	<ul style="list-style-type: none"> - Gestalt vis (mouvement des bras en spirale) - Mouvement geste vers posture - Phrasé corporel chevauché 	<p>Catégorie: Constat d'une progression du transfert du poids</p> <p>Propriété: Attention portée sur le transfert du poids d'un même mouvement dansé par une ou plusieurs élèves</p>
1:17:34	B	327. Je me dis que c'est tout à fait normal, c'est des hauts et des bas. Mais à ce moment-là, oui, elle ne m'a jamais apparu comme une élève qui avait énormément de difficultés, même étant débutante et qui avait comme zéro ou une année d'expérience avant. Ça ne m'a jamais semblé comme une élève qui avait beaucoup de difficultés, mais <u>j'ai l'impression que ce moment-là a été, il y a comme eu peut-être un dé clic à ce moment-là pour elle, à cause de ce que j'ai vu.</u>	Infère un moment important pour l'élève à cause de mes observations.		<p>Catégorie: Constat d'une progression du transfert du poids</p> <p>Propriété: Identification des paramètres d'observation-analyse du mouvement (OAM) dans le mouvement de l'élève permettant à l'enseignant d'inférer une progression dans son transfert du poids</p>

	A	328. D'accord. Je te ramène au moment où tu l' observes.			
	B	329. Oui.			
	A	330. Tu te dis que la coordination est là. La coordination est là. Tu l' observes. Tu vois tout ça chez elle, le bassin, la modulation tonique dans son plié.			
1:18:24	A	331. Tu es là avec elle.			
	B	332. Oui.			
	A	333. Qu'est-ce qui est là quand la coordination est là?			
	B	334. <u>Je sens ma respiration.</u>	Sens sa propre respiration		Catégorie: Réorientation empathique du mouvement Propriété: Faire confiance à sa propre empathie kinesthésique pour analyser le mouvement de l'élève
	A	335. Tu sens ta respiration?			
	B	336. Dans le sens que je sens, ben là, je dis que je sens ma respiration, mais je la réimaginai faire, pis on dirait que, genre, je <u>pouvais la voir respirer à travers tout son corps</u> , dans le fond là.	Voit l'élève respirer dans tout son corps	Flux postural (2)	Catégorie: Constat d'une progression du transfert du poids Propriété: Identification des paramètres d'observation-analyse du mouvement (OAM) dans le mouvement de l'élève permettant à l'enseignant d'inférer une progression dans son transfert du poids

ANNEXE J

GLOSSAIRE DES PARAMÈTRES OBSERVABLES ET CONCEPTUELS DE L'OBSERVATION-ANALYSE DU MOUVEMENT (OAM)



Reprise du schéma conceptuel de l'OAM (Harbonnier et al., 2021) pour faciliter la compréhension du glossaire.

Fond tonicopostural : Le *fond tonicopostural* est « caractérisé par la priorisation de certaines stratégies perceptives pour gérer notre rapport à la gravité et ce, dès les premiers mouvements autonomes. Cette préférence au niveau de la prise d'informations sensorimotrices que Godard [1990] a nommée « terrain fonctionnel » se retrouve donc parmi les observables de cette sphère et permet, au même titre que la respiration, le flux et l'empreinte posturale, de décrire la singularité de la fonction phorique d'un individu » (Harbonnier et al., 2021, p. 12).

- **Flux postural :** Présence d'un mouvement respiratoire visible. Les chiffres 0, 1 ou 2 indique le degré de visibilité de celui-ci.

Espace : « Selon Laban [2003], l'espace est le principe organisateur du mouvement, l'élément « morphogène » [p. 76]. Cette idée d'un espace qui organise le mouvement trouve un écho dans la pensée de Godard qui mentionne l'importance d'un espace virtuel qui précède le mouvement. Pour lui, cette projection virtuelle du mouvement est porteuse de sens. La capacité de virtualiser l'espace est selon lui au

cœur de notre sentiment d'appartenance au monde et participe à cette boucle de rétroaction portée par la fonction haptique » (Harbonnier et al., 2021, p. 13).

- **Gestalt** : L'attitude de la forme (*Forme-Shape* en LBMA) exprimé sous forme de métaphore : mur, balle, vis, épingle.

Dynamique : « La définition de la *Dynamique* fait référence, d'une manière générale, à l'écart de niveau entre extrêmes, du plus fort au plus faible. Un des apports majeurs de Laban à l'analyse du mouvement a été de mettre en lumière l'imbrication étroite entre les fluctuations dynamiques du mouvement observable et l'intention du sujet » (Harbonnier et al., 2021, p. 13)

- **Tonalités** : Quatre types de tonalités sont nommés afin de nommer les éléments de la dynamique en termes de modulations : tonalité gravitaire, spatiale, temporelle et du flux.
 - o **Tonalité gravitaire lourde** : Indique un abandon à la gravité avec un minimum d'activité musculaire.
 - o **Tonalité spatiale multidirectionnelle** : Indique une attention ouverte à une multitude de possibilités de l'environnement.
- **État** : Combinaison de deux tonalités de la sphère Dynamique
 - o **État stable** : Combinaison des tonalités gravitaire lourde et spatiale multidirectionnelle
- **Phrasé dynamique** : Exprime le déroulement d'un mouvement.
 - o **Continu** : Le mouvement se déroule sans accent visible, de manière continue.

Coordination : « L'espace de la *Coordination*, à l'intersection du *Fond* et de l'*Espace*, concerne la « corporéité comme vecteur d'action » (Godard, 2013). C'est en quelque sorte la porte d'entrée vers l'espace externe » (Harbonnier et al., 2021, p. 14).

- **Appui spatial et partie gravitaire** : Un appui spatial est une partie du corps qui offre un support par sa direction dans l'espace. Une partie gravitaire est une partie du corps qui s'abandonne à la gravité.
- **Initiation** : Point d'initiation d'où part le mouvement. Peut être centrale, proximale ou distale.
- **Phrasé corporel** : Déroulement du mouvement au niveau du corps. Peut être simultané, chevauché ou successif.

- **Schème de développement moteur** : Fait référence aux coordinations construites par un individu lors de son développement.
 - **Homologue** : Coordination entre le haut et le bas du corps.
 - **Homolatéral** : Coordination entre la gauche et la droite du corps.
 - **Radial** : Coordination qui irradie par le nombril vers les extrémités (mains, pieds, tête, coccyx)

Intention : « L'espace de l'*Intention* occupe l'intersection du *Fond* et de la *Dynamique* et concerne, lui aussi, la corporéité comme vecteur d'action (Godard, 2013). L'intention provoque des changements d'état interne qui se manifestent par des modulations toniques » (Harbonnier et al., 2021, p. 15).

- **Posture/geste** : Le mouvement est gestuel lorsqu'il est dissocié de l'ajustement postural. Le mouvement est postural lorsqu'il est associé à l'ajustement postural. Un mouvement geste vers posture commence de manière gestuelle et termine de manière posturale.
- **Regard spatial** : Fait référence à l'engagement du regard dans l'espace.
 - **Fovéal** : Le regard est engagé vers un point précis dans l'espace.
 - **Périphérique** : Le regard est engagé et englobe un large champ visuel.

Engagement : « L'*Engagement* se situe à l'intersection de l'*Espace* et de la *Dynamique* et il implique une mise en jeu de notre rapport gravitaire nous donnant accès à ce que Laban a nommé l'espace dynamique. L'*Engagement* module notre rapport à l'espace en négociant notre degré de résistance ou de lâcher-prise par rapport à la gravité durant la progression spatiale du mouvement » (Harbonnier et al., 2021, p. 15).

- **Engagement gravitaire** : Fait référence à l'échange dynamique entre les forces gravitaires et la force opposée ascendante de réaction au poids pour s'orienter dans l'espace. Elle peut être absente (ni abandon, ni réaction au poids), unidirectionnelle vers le bas (abandon au poids du corps et échange dynamique avec le sol sans orientation dans l'espace), unidirectionnelle vers le haut (orientation dans l'espace sans échange dynamique avec le sol), et bidirectionnelle (abandon au poids du corps, échange dynamique avec le sol et orientation dans l'espace).

ANNEXE K

EXTRAIT D'UN TABLEAU D'ANALYSE DES MOMENTS SIGNIFICATIFS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU TRANSFERT DU POIDS

Tableau d'analyse des données d'observation en classe de danse issues des journaux de bord et des captations vidéo – Cours 12 – 2024-04-23

Visée pédagogique du cours 12 : Retour sur la connexion entre les parties du corps entre elles et les parties du corps avec l'environnement (sol, espace, les autres)

Timecodes	Activités d'enseignement de la proposition dansée	Moments significatifs ciblés par l'enseignant dans le journal de bord et transcrits à partir de la captation vidéo des cours	Analyse OAM des moments significatifs ciblés par l'enseignant	Notes analytiques
C1 : 15:29 C2 : 16:03	<p>Exercice : Sol 2 – ponts</p> <p>Couché sur le dos, jambes pliées, pieds rapprochés du bassin</p> <p>Lever et descendre le bassin, rouler sur le côté et revenir sur le dos</p> <p>Intention pédagogique :</p> <p>Retour connexions :</p> <p>1- Épaule/hanche (tour, vu pour la première fois au cours 8)</p> <p>Fonction de la connexion : Lien entre épaule et hanche pour faciliter le mouvement de rouler au sol. Désir de changer de coordination,</p>	<p><u>Verbatim du cours 8 (connexion épaule/hanche)</u></p> <p>« C : J'aimerais qu'on regarde aussi en ce moment, [...] la coordination pour aller sur le côté justement entre l'épaule et la hanche. Dans le sens que de ne pas avoir quelque chose de séquentiel ici (<i>démontre</i>), mais que vraiment épaule et hanche, il y a un lien qui se passe entre ces deux-là (<i>continue de démontrer</i>) qui est le tronc. Comment est-ce qu'on peut apporter un peu plus son attention vers ce lien-là. D'abord est-ce qu'on est capable de les coordonner lentement? J'aimerais ça qu'on essaie ça tout le monde ensemble (<i>démontre et les élèves font le mouvement lentement</i>). »</p> <p><i>Invitation par l'enseignant à utiliser la respiration tout en démontrant l'exercice. Le but étant de trouver</i></p>	<p><u>Observations des élèves – cours 8 vs cours 12 (connexion épaule/hanche lors de l'exercice)</u></p> <p>OAM – Cours 8 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schème moteur homolatéral (aller) et homologue (retour) - Initiation du roulement au sol par la tombée des genoux et la levée du bras - Flux postural 0 - Bassin et cage thoracique appuyés au sol lors du roulement <p>Notes – Cours 8 :</p> <p>L'initiation du roulement au sol se fait par la levée du bras ainsi que la tombée des genoux. L'aspect homolatéral du mouvement et la connexion épaule/hanche sont présents lors de l'aller. Par contre, le retour est initié soit par les épaules ou par le bassin pour la plupart des</p>	<p>Constat d'une progression du transfert du poids</p> <hr/> <p><u>Comparatif cours 8 et 12 (connexion épaule/hanche) :</u></p> <p>La connexion épaule/hanche à l'aller et au retour du mouvement ainsi que l'anticipation de l'appui du bassin au sol avant et après le roulement sont visibles. Cela m'indique une compréhension de la gestion des forces gravitaires nécessaire à la proposition du transfert du poids.</p> <hr/> <p><u>Comparatif cours 9 et 12 (connexion pieds/ceinture scapulaire) :</u></p> <p>L'anticipation de l'appui des pieds est plus claire dès le pré-mouvement du pont; La poussée</p>

	<p>de passer d'un mouvement homologue (<i>jambes en premier, haut du tronc ensuite</i>) à un mouvement homolatéral (<i>côté droit du tronc qui englobe le côté gauche en roulant vers le sol</i>).</p> <p>Rapport avec le transfert du poids : sensation du rouler au sol, ressentir le poids qui roule uniformément du côté droit dans le côté gauche et vice versa. Laisser le poids vers le sol et donner le côté vers l'espace au monde.</p> <p>2- Pieds/ceinture scapulaire (pont, vu pour la première fois au cours 9)</p> <p>Fonction de la connexion : Connaître les appuis et où le poids sera pris en charge afin de faciliter la levée et la descente du bassin dans le mouvement du pont.</p>	<p><i>l'engagement nécessaire au mouvement en utilisant la respiration :</i></p> <p>« C : Encore une fois, est-ce qu'on peut retrouver un peu la respiration là-dedans? Pas nécessairement, forcer la respiration ou juste penser au contact des abdos, mais de voir est-ce que cette connexion-là à la respiration qu'on travaille depuis le début, est-ce qu'on peut juste s'en rappeler de temps en temps? »</p> <hr/> <p><i>Verbatim du cours 9 (connexion pieds/ceinture scapulaire)</i></p> <p>« C : Pour ce qui est des ponts, je vais vous inviter à trouver une connexion entre le poids dans vos pieds quand vous poussez qui va jusqu'à votre ceinture scapulaire. [...] (<i>démontre</i>) De s'imaginer la connexion là-dedans et de voir que ça ici en ce moment vos appuis c'est ceinture scapulaire et les pieds. »</p> <p><i>Invitation par l'enseignant à anticiper la prise en charge du poids par les appuis des pieds et de la ceinture scapulaire :</i></p>	<p>élèves mobilisant ainsi un schème homologue pour l'initiation du retour.</p> <p>Le flux postural n'est pas visible et cela me donne une impression que le bassin n'est pas vraiment déposé au sol, sauf lors du début du roulement au sol. En effet, puisque le poids du bassin n'est pas relâché au sol, il y a un ajustement pour relâcher le poids des pieds dans le sol vers le bassin. Cela permet à ceux-ci de rouler au sol et de transférer la prise en charge du poids des pieds jusqu'au bassin.</p> <p>OAM – Cours 12 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schème moteur homolatéral (aller et retour, pour la plupart) - Initiation du roulement au sol par la main - Phrasé corporel chevauché - Flux postural 1 ou 2 (inféré selon relâché du poids au sol) - Bassin appui <p>Notes – Cours 12 : Pour la plupart des élèves, le schème moteur mobilisé pour l'aller et le retour est le même, c'est-à-dire que la connexion épaule/hanche est visible dû au schème homolatéral. Le</p>	<p>des pieds semble être coordonnée avec une respiration légèrement visible.</p> <p>La connexion m'apparaît visible, car la gestion des appuis est plus claire. La prise en charge du poids passe par les pieds avant la montée du bassin. Le poids se déverse ensuite dans la ceinture scapulaire lors de la montée du bassin et reviens au bassin au sol après la descente.</p>
--	---	--	--	---

	<p>Rapport avec le transfert du poids : Anticipation de l'appui et utilisation de la respiration afin d'habiter le corps vers le sol et de libérer et donner vers l'espace les parties du corps qui ont besoin d'être mobile. Reconnaître la stabilité vs la mobilité.</p>	<p>C : (<i>démontre</i>) Et là, lève le bassin, le poids est déjà pris en charge par les pieds et ceinture scapulaire. »</p> <p><i>Invitation par l'enseignant à retrouver le poids dans le bassin lorsqu'on le dépose au sol dans le retour du pont :</i></p> <p>« C : Y'a un petit relâché au niveau des hanches puis ce qui m'aide beaucoup, c'est vraiment de penser à expirer pour aller vers le sol. »</p> <hr/> <p><u>Verbatim du cours 12 (connexions épaule/hanche et pieds/ceinture scapulaire)</u></p> <p>« C : Donc, on avait parlé de la connexion épaule et hanche quand on vient tourner et pieds et ceinture scapulaire quand on vient lever le bassin. Quand je dis épaule et hanche, bein évidemment ça ici pour venir tourner (<i>démontre</i>) de ce côté-là et revenir. Donc, connexion avec l'épaule et la hanche du même côté soit pour nous amener sur le côté ou pour revenir.</p> <p>Et bien, pieds et ceinture scapulaire, on a compris que pieds et ceinture scapulaire (<i>pointe physiquement les</i></p>	<p>roulement au sol est initié par la main à l'aller et par le côté du tronc qui est vers l'espace au retour, épaule et hanche simultanément.</p> <p>Le bassin est un appui au sol dès qu'il est déposé indiquant une anticipation de cet appui me permettant de voir un phrasé corporel chevauché et d'inférer un flux postural de 1 ou 2 selon les élèves.</p> <hr/> <p><u>Observations des élèves – cours 9 vs cours 12 (connexion pieds/ceinture scapulaire lors de l'exercice)</u></p> <p>OAM – Cours 9 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pieds appuis - Flux postural 0 - Dynamique spatiale centripète - Initiation du pont par le bassin - Pré-mouvement vers le haut <p>Notes – Cours 9 :</p> <p>L'initiation du pont se fait par le bassin. Le poids arrive ensuite dans les pieds et la ceinture scapulaire une fois que le bassin commence à monter. Le pré-mouvement du pont</p>	
--	---	---	---	--

		<p><i>parties du corps et démontre) haut du dos pour ça ici. Donc, autant que on vient vraiment déposer le bassin, on a besoin de pousser dans les pieds et sentir le poids aussi qui arrive, qui viens se verser dans la ceinture scapulaire. »</i></p>	<p>est le bassin qui lève et non la repoussée du sol par les pieds.</p> <p>Les pieds deviennent appuis lorsque le bassin à commencer à monter et le demeure même lors du roulement au sol pour certaines.</p> <p>La respiration n'est pas visible ou ressentie chez les élèves me donnant l'impression d'une dynamique spatiale centripète.</p> <p>OAM – Cours 12 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pieds appuis - Bassin appui - Flux postural 1 ou 2 - Initiation du pont par la poussée des pieds - Pré-mouvement vers le bas <p>Notes – Cours 12 :</p> <p>L'initiation de la levée du bassin lors du pont se fait par la poussée des pieds me permettant de voir un pré-mouvement du pont vers le bas.</p> <p>Lorsqu'elles déposent le bassin, je vois qu'il devient appui lors d'une expiration légèrement visible. Lors de l'exécution des ponts, le bassin est appui avant, les pieds et la ceinture scapulaire pendant, et le bassin après.</p>	
--	--	--	---	--

BIBLIOGRAPHIE

Affergan, F. (1987). *Exotisme et altérité : essai sur les fondements d'une critique de l'anthropologie* (1re édition). Presses universitaires de France.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>

Anadón, M. et Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : Multiples regards* (p. 13-20). Les Presses de l'Université du Québec.

Andrzejewski, C. E. (2009). Toward a model of Holistic Dance Teacher Education. *Journal of Dance Education*, 9(1), p. 17-26.

Assaiante, C. (2015). *Développement perceptivo-moteur : postures et actions - Universalis Edu*. Consulté 25 mars 2025, à l'adresse <https://www-universalis-edu-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/encyclopedie/developpement-perceptivo-moteur-postures-et-actions/>

Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*. (2e éd. revue et augmentée). Paris : Presses Universitaires de France.

Barr, S. (2009). Examining the technique class: re-examining feedback. *Research in Dance Education*, 10(1), p. 33-45.

Bienaise, J. et Levac, M. (2016). Donner sens à l'expérience du geste en classe technique : regard sur la pratique de quatre enseignantes au Québec. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 6(3), p. 502-523.

Bigé, R. (2018). *Le poids vivant. Vers une phénoménologie du mouvement dansé*. Peeters Publishers. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1q26tng>

Bransford, J. D., National Research Council (Etats-Unis). Committee on Developments in the Science of Learning, & National Research Council (Etats-Unis). Committee on Learning Research and Educational Practice. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school* (Expanded ed). National Academy Press.

Bril, B. (2000). La genèse des premiers pas. Dans J. Rivière (éd.) *Le développement psychomoteur du jeune enfant : idées neuves et approches actuelles*. (p. 53-85) Solal.

Calais-Germain, B. (2013). *Anatomie pour le mouvement : introduction à l'analyse des techniques corporelles*. (5^e éd.) Éditions Désiris.

Calvo-Merino, B., Glaser, D. E., Grèzes, J., Passingham, R. E. et Haggard, P. (2005). Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers. *Cerebral Cortex*, 15(8), 1243-1249. <https://academic-oup-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/cercor/article/15/8/1243/304707>

Cazemajou, A. (2013). Les consignes comme embrayeurs d'action et de perception en cours de yoga/danse contemporaine. *Staps*, 102(4), 61-74. <https://doi.org/10.3917/sta.102.0061>

De Sardan, J.-P. O. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia Bruylant.

Dortier, J.-F. (2016). La conscience redécouverte. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 42(3), 10-10. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/gdsh.042.0010>.

Duval, H., Raymond, C., Odier-Guedj, D., Jimenez, C., & Charbonneau, C. (2023). Regard didactique sur les pratiques à visées inclusives d'enseignantes de danse à l'école québécoise. *Journal de recherche en éducatives artistiques*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3588>

Duval, H. et Turcotte, N. (2018) Particularités du processus d'accompagnement des jeunes à la création chorégraphique. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 259-282). Presses de l'Université Laval.

Dyer, B. 2010. The Perils, Privileges and Pleasures of Seeking Right from Wrong: Reflecting Upon Student Perspectives of Social Processes, Value Systems, Agency and the Becoming of Identity in the Dance Technique Classroom. *Research in Dance Education* 11 (2): 109–129. <https://doi.org/10.1080/14647893.2010.482978>

Enghauser, R. (2003). Motor Learning and the Dance Technique Class: Science, Tradition, and Pedagogy. *Journal of Dance Education*, 3(3), 87-95. <https://doi.org/10.1080/15290824.2003.10387235>

Enghauser, R. (2007). Developing Listening Bodies in the Dance Technique Class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 78(6), 33-37.

Erskine, S. (2009, 13-18 July). *The integration of somatics as an essential component of aesthetic dance education*. Communication présentée 2008 World Dance Alliance Global Summit, Dance dialogues: Conversations across cultures, artforms and practices, Brisbane.

Ferré, J. et Leroux, P. (2009). *Préparation aux diplômes d'éducateur sportif*. Amphora.

Fortin, S., Tremblay, M. et Vieira A. (2008). Expérience corporelle des discours de la danse et de l'éducation somatique. Dans S. Fortin (dir.), *Danse et santé: du corps intime au corps social*, 115-139. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Fortin, S. (1996). L'éducation somatique: nouvel ingrédient de la formation pratique en danse. *Nouvelles de Danse*, Bruxelles: Contredanse, 28, été, p.15-30.

Fortin, S. (2018). La carcasse et l'étincelle : contributions de l'éducation somatique au faire danser à l'école. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 173-198). Presses de l'Université Laval.

Ginot, I. (2014) *Penser les somatiques avec Feldenkrais*. Paris : Éditions l'Entretemps.

Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Adeline.

Godard, H. (1990). A propos des théories sur le mouvement, *Marsyas*, 16, p. 19-23.

Godard, H. (1995). Le geste et sa perception. Dans M. Michel et I. Ginot. *La danse au XXème siècle* (p. 224-229). Paris : Bordas.

Godard, H. (2013, 7 novembre). Fond/Figure: entretien avec Hubert Godard. [Vidéo]. Récupéré de <http://www.pourunatlasdesfigures.net/element/fondfigure-entretien-avec-hubert-godard>

Godard, H. (2021). Entretien avec Hubert Godard. *La revue lacanienne*, 22(1), 131-138. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/lrl.211.0131>.

Green, J. (1999). Somatic Authority and the Myth of the Ideal Body in Dance Education. *Dance Research Journal*, 31(2), 80-100. <https://doi.org/10.2307/1478333>

Green, J. (2002). Somatic Knowledge: The Body as Content and Methodology in Dance Education. *Journal of Dance Education*, 2(4), 114-118. <https://doi.org/10.1080/15290824.2002.10387219>

Hanna, T. (1986). What is Somatics? *Somatics, Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 1(1), p. 30-34.

Harbonnier, N., Dussault, G., & Ferri, C. (2021). Un nouveau regard sur le lien fonction/expression en analyse qualitative du mouvement : L'Observation-analyse du mouvement (OAM). *Recherches en danse*, 10, Article 10. <https://doi.org/10.4000/danse.4409>

Harbonnier, N., Raymond, C., Duval, H., Connors, S., & Brabant, C. (2024). Accompanying Learning in Dance classes in Quebec Schools through Movement Observation-Analysis (MOA). *Research in Dance and Physical Activity*, 7(3), 23-32.

Harbonnier, N. (2018). Faire ressentir : explorer la partie non visible de l'iceberg. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 151- 172). Presses de l'Université Laval.

Harbonnier, N., Lyon, E. et Vuilleumier, V. (2023). *Au cœur du geste : L'Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé*. Ressouvenances.

Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée : regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*. Thèse de doctorat en formation des adultes, sciences de l'éducation. Conservatoire national des Arts et Métiers.

Hess, C. et Righini, C. (2018). Marcher une heure avec Hubert Godard. *Chimères*, 93(1), 102-111. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/chime.093.0102>.

Jay, L. (2014). Pratiques somatiques et écologie corporelle. *Sociétés*, 125(3), 103-115. <https://doi.org/10.3917/soc.125.0103>

Jimenez, C. (2019). L'intervalle décisionnel dans l'interaction enseignant/élève en contexte d'enseignement de la classe technique de danse. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal

Joly, Y. (1994). *L'éducation somatique: au-delà du discours des méthodes*. Association française des praticiens de la méthode Feldenkrais. Bulletin d'accueil, 12-19.

Krasnow, D., Wilmerding, M. V., Stecyk, S., Wyon, M., & Koutedakis, Y. (2012). *Examination of Weight Transfer Strategies During the Execution of Grand Battement Devant at the Barre, in the Center, and Traveling*. 27(2), 74-84.

Lafortune, S. (2003). La classification des portés en danse. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Laplantine, F. (2015). *La description ethnographique*. Armand Collin.

Leduc, S. (2023). Enjeux expérientiels de la réalisation sécuritaire de sauts dansés en formation universitaire de danse contemporaine. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal

Long, W. (2002). Sensing difference. (Mémoire de maîtrise inédit). University of Otago, Nouvelle-Zélande

Mainwaring, L., et Krasnow, D. (2010). Teaching the Dance Class: Strategies to Enhance Skill Acquisition, Mastery. *Journal of Dance Education*, 10(1), p.1421.

Masciotra, D., Roth, W.-M. et Morel, D. (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dbu.masci.2008.01>.

Masciotra, D. (2017). La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. *Éthique publique*, 19(1), p. 1-16.

Masciotra, D. (2023). *Une approche énaactive des formations, théorie et méthode : en devenir compétent et connaisseur*. ASCAR Inc.

Masson, S. (2020). *Activer ses neurones : Pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob. <https://stm-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/activer-ses-neurones--9782738151506?lang=fr>.

Mouchnino, L., Aurenty, R., Massion, J., & Pedotti, A. (1992). Coordination between equilibrium and head-trunk orientation during leg movement: A new strategy build up by training. *Journal of Neurophysiology*, 67(6), 1587-1598. <https://doi.org/10.1152/jn.1992.67.6.1587>

Mucchielli, A. et Noy, C. (2005). Chapitre 6. Méthode de la contextualisation situationnelle dynamique. *Étude des communications : approches constructivistes* (p. 113-124). Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (5e éd). Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*, (23), p. 147-181.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Peirce, C. (1992). «Collected Papers», Dans C. Hartshorne, P. Weiss (dir.), *Principles of Philosophy and Elements of Logic*, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press

Râman, T. (2009). Collaborative learning in the dance technique class, *Research in Dance Education*, 10(1), p. 75-87.

Raymond, C., et Forget, M.-H. (2020). Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques. *Éducation et didactique*, 14-1, 31-47. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5336>

Raymond, C. (2014). Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif. Thèse de doctorat en éducation. Université de Sherbrooke.

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

Rothmund, I. V. (2023). Student-centred learning and dance technique: BA students' experiences of learning in contemporary dance. *Research in Dance Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/14647893.2023.2230135>

Rouquet, O. et Joly, Y. (2008). Éducation somatique. Dans P. Le Moal (éd.), *Dictionnaire de la danse* (nouv. éd.) (p. 805-806). Paris : Larousse.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27(1), p.127-140.

Van Der Kleij, F. M., Feskens R. C. W. et Eggen, T. J. H. M. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes. *Review of Educational Research*, 85 (4), p. 475-511.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. MIT Press.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9^e éd.). ESF Sciences Humaines.