

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE MOBILISÉES À LA
BARRE DANS UN COURS DE DANSE CLASSIQUE POUR LES ADULTES
DÉBUTANTS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DANSE

PAR
PAOLA ANDREA RODRIGUEZ STERLING

JUIN 2014

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.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier mes parents qui m'ont toujours encouragée à transformer mes rêves en réalité.

Je tiens aussi à adresser mes plus sincères remerciements à la famille Tanaka-Pérez qui a fait preuve d'un soutien indéfectible à mon égard, tout au long de cette merveilleuse mission. Ainsi qu'à mes amis qui participent à mon apprentissage quotidien et qui m'ont d'une manière ou d'une autre encouragée à poursuivre mes objectifs.

Je remercie tout spécialement les apprenantes participantes sans qui cette recherche serait incomplète. De la même façon, je remercie le Centre sportif de l'Université du Québec à Montréal, et plus spécifiquement Samir Rafraf, dont l'exceptionnelle collaboration a rendu possible le déroulement de cette recherche.

J'aimerais également remercier Michèle France Cloutier pour son intérêt et son engagement dans la participation à cette recherche.

Je tiens à remercier notamment ma correctrice de la langue française, Magali Stoll, qui, grâce à son regard professionnel et humain, m'a beaucoup aidée à mieux transmettre, dans ce mémoire, ce que je voulais exprimer, pas seulement avec mon intellect, mais aussi et surtout avec mon corps et mon cœur.

Finalement, j'adresse des remerciements profonds à ma directrice de recherche Hélène Duval pour avoir cru en moi dès le début, pour m'avoir invitée à creuser toujours davantage et pour m'avoir accompagnée et guidée sur le merveilleux chemin de la recherche.

DÉDICACE

À la Maestra Elsa Recagno (RIP) pour sa confiance absolue en moi et qui a laissé une trace indélébile dans mon parcours personnel et professionnel, en me permettant de trouver les chemins conduisant aux réponses à mes constants questionnements, ainsi que de repousser mes limites et celles de mes élèves.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE ET REVUE DE LITTÉRATURE	8
1.1 PROBLÉMATIQUE	8
1.2 REVUE DE LITTÉRATURE.....	12
1.2.1 ENSEIGNEMENT DE LA DANSE.....	13
1.2.1.1 Méthodes auxquelles se réfère l'enseignante	14
1.2.1.2 Recherches sur les stratégies d'enseignement de la danse.....	18
1.2.1.2.1 Cadopi et Bonnery (1990).....	18
1.2.1.2.2 Kovács (2003).....	19
1.2.1.2.3 Raymond (1998)	21
1.2.1.2.4 Savoie (2002).....	23
1.2.1.2.5 Harbonnier (2009).....	26
1.2.1.2.6 Desprès (1998).....	28
1.2.1.2.7 Amra (2007).....	30

1.2.1.2.8	Aitchison (2012).....	33
1.2.2	APPRENTISSAGE EN DANSE	36
1.2.2.1	Faure (2000).....	36
1.2.2.2	Cadopi et Bonnery (1990).....	39
1.2.2.3	Kovàcs (2003).....	44
1.2.2.4	Savoie (2002).....	45
1.2.2.5	L'apprentissage selon les neurosciences.....	46
1.2.2.6	Harbonnier et Barbier (2012).....	48
1.2.2.7	Martinell (2009).....	49
1.3	Question de recherche.....	54
1.3.1	Sous-questions de recherche	54
1.3.2	But et objectifs de recherche.....	55
CHAPITRE II		
	LEVIERS THÉORIQUES	58
2.1	« QUOI » – Contenus ciblés pour la recherche.....	61
2.1.1	Mouvements de ballet dansés à la barre au niveau débutant.....	62
2.1.1.1	Préalables	62
2.1.1.2	Mouvements dansés simples.....	63
2.1.1.3	Mouvements dansés combinés.....	64
2.1.2	Le <i>demi-plié</i> selon les diverses méthodes.....	64
2.2	« COMMENT » – Connaissances qui aident les enseignants à trouver des stratégies	66
2.2.1	Références à l'anatomie et à la kinésiologie.....	67
2.2.2	Approches somatiques	67
2.2.3	Analyse expressive du mouvement : Laban (Effort/ forme, kinesphère, dynamosphère).....	70

2.2.3.1	Effort	71
2.2.3.2	Forme	73
2.2.3.3	Kinesphère	74
2.2.3.4	Dynamosphère	74
2.2.4	Opposition	75
2.2.5	Barre au sol	77
2.2.6	Sensation, imagination et créativité	78
2.2.7	Dire, faire et observation	85
2.3	« QUI » – L'apprenant-individu (adulte débutant)	90
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		97
3.1	Participants à l'étude.....	99
3.1.1	Apprenantes	99
3.1.2	Enseignante	102
3.2	Terrain de la recherche.....	103
3.3	Collecte des données.....	103
3.3.1	Questionnaires.....	104
3.3.2	Captation audiovisuelle (enregistrement vidéo).....	105
3.3.3	Journal de bord.....	106
3.3.4	Entretien d'explicitation.....	106
3.3.5	Triangulation des données	108
3.4	Analyse des données	109
3.5	Limites et pertinence de l'étude	121
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		123
4.1	Stratégies d'enseignement.....	125

4.1.1	Mise en contexte des stratégies d'enseignement des mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet pour adultes débutants.....	126
4.1.1.1	Relation de l'enseignante avec l'apprenant.....	126
4.1.1.2	Relation de l'enseignante aux savoirs corporels	127
4.1.1.3	Valeurs de l'enseignante mises de l'avant dans son enseignement	127
4.1.1.4	Conception, de la part de l'enseignante, de l'enseignement en contexte de loisir au niveau débutant	128
4.1.2	Actes posés (dire, voir et faire) grâce auxquels l'enseignante mobilise les stratégies d'enseignement	129
4.1.3	Moments charnières pour mobiliser les stratégies d'enseignement auprès des apprenants adultes débutants en contexte de loisir	131
4.1.4	Chaîne réflexive pour mobiliser les stratégies d'enseignement auprès des apprenants adultes débutants en contexte de loisir	132
4.1.5	Types de stratégies d'enseignement des mouvements dansés à la barre mobilisés par l'enseignante.....	132
4.1.5.1	Stratégies énoncées	133
4.1.5.2	Stratégies de réponse.....	133
4.1.5.3	Stratégies émergentes.....	134
4.1.6	Stratégies expérientielles.....	136
4.1.6.1	Stratégies expérientielles sensorielles d'enseignement des mouvements dansés à la barre pour les adultes débutants.....	136
4.1.6.2	Stratégies cognitives d'enseignement des mouvements dansés à la barre pour les adultes débutants	143
4.2	Stratégies d'apprentissage.....	149
4.2.1	Stratégies qui favorisent la compréhension des mouvements dansés	150
4.2.1.1	Observer	150
4.2.1.2	Imiter	151
4.2.1.3	Répéter	152

4.2.1.4	Éveiller les sens.....	153
4.2.1.5	S'autocorriger.....	153
4.2.1.6	Combinaison des stratégies d'apprentissage qui favorisent la compréhension des mouvements dansés	154
4.2.2	Stratégies qui favorisent l'incorporation des mouvements dansés.....	156
4.2.2.1	Réfléchir.....	156
4.2.2.2	Faire des liens	157
4.2.2.3	Imaginer	157
4.2.2.4	Décortiquer (le mouvement et le corps).....	158
4.2.2.5	Mémoriser	159
4.2.2.6	Prendre conscience.....	159
4.2.2.7	Combinaison des stratégies d'apprentissage qui favorisent l'incorporation des mouvements dansés	160
4.2.3	Stratégies qui favorisent l'interprétation des mouvements dansés.....	161
4.2.3.1	Développer les sens (conscience des sens en jeu dans le mouvement dansé)	162
4.2.3.2	Développer un rapport à la musique	163
4.2.3.3	Développer un rapport au souffle.....	164
4.2.4	Combinaison des stratégies d'apprentissage des trois catégories	165
4.2.5	Similitudes entre les participantes.....	168
4.3	Relation entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage	170
4.3.1	Facilitateurs du processus d'enseignement-apprentissage	170
4.3.1.1	Climat favorable à l'apprentissage.....	170
4.3.1.2	Vitesse lente	175
4.3.1.3	Répétition.....	176
4.3.2	Interaction entre l'enseignement et l'apprentissage des mouvements dansés.....	178

4.3.3	Relation entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage	182
4.3.3.1	Effets sur l'apprenant des stratégies expérientielles cognitives proposées par l'enseignante	182
4.3.3.2	Effets sur l'apprenant des stratégies expérientielles sensorielles proposées par l'enseignante	184
4.3.3.3	Stratégies d'enseignement les plus aidantes pour les adultes débutants ...	190
4.3.3.4	Stratégies d'enseignement les moins aidantes pour les adultes débutants	191
4.3.3.5	Caractéristiques de l'expérience vécue des participantes lors des cours de ballet	193
 CHAPITRE V		
	DISCUSSION	195
5.1	Résultats principaux de la recherche.....	196
5.2	Leviers théoriques en fonction des résultats de la recherche	201
5.2.1	Leviers théoriques en fonction des stratégies d'enseignement	201
5.2.2	Leviers théoriques en fonction des stratégies d'apprentissage.....	205
5.2.3	Leviers théoriques en fonction de la relation entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage	207
5.3	Recommandations.....	209
5.4	Limites de l'étude	212
 CHAPITRE VI		
	CONCLUSION.....	214
 ANNEXE A		
	APPROCHES SOMATIQUES.....	218
 ANNEXE B		
	DESCRIPTION DES MOUVEMENTS DANSÉS SELON LES OUTILS DE LABAN	226
 ANNEXE C		
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	240

ANNEXE D	
QUESTIONNAIRE 1	243
ANNEXE E	
QUESTIONNAIRE 2	244
ANNEXE F	
CALENDRIER D'ACTIVITÉS	247
ANNEXE G	
GRILLE D'ANALYSE POUR LES VIDÉOS	249
ANNEXE H	
GRILLE D'ANALYSE POUR L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION	255
ANNEXE I	
EXPÉRIENCE VÉCUE (+) POSITIVE / (-) POSITIVE	258
ANNEXE J	
STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT LES PLUS AIDANTES ET LES MOINS AIDANTES SELON LES SEPT PARTICIPANTES.....	259
ANNEXE K	
SYNTHÈSE DES RÉPONSES DU DEUXIÈME QUESTIONNAIRE (extraits).....	262
ANNEXE L	
ANALYSE DU JOURNAL DU BORD	265
BIBLIOGRAPHIE.....	267

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Problématique	57
2.1 Trois composantes du processus d'enseignement-apprentissage de la danse classique ...	59
2.2 Organisation des leviers théoriques en fonction des trois composantes du processus d'enseignement-apprentissage de la danse classique	60
2.3 Accompagnateurs du « quoi », du « comment » et du « qui »	85
2.4 Relation entre les leviers théoriques et la problématique de la recherche	95
3.1 Triangulation des données	109
4.1 Processus d'enseignement-apprentissage dans un cours de ballet pour adultes débutants	125
4.2 Relation entre les moments charnières de la barre, la chaîne réflexive et les trois types de stratégies d'enseignement	135
4.3 Synthèse des stratégies expérientielles mobilisées par l'enseignante	148
4.4 Classification des stratégies d'apprentissage	165
4.5 Interaction entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.....	181
5.1 Synthèse des stratégies d'enseignement	197

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Mobilisation des stratégies d'apprentissage chez les participantes.....	167
5.1	Synthèse des stratégies d'apprentissage.....	198

RÉSUMÉ

Cette recherche-action vise à identifier, nommer, classer et décrire les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui peuvent être utilisées lors des mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir. Cet objectif est poursuivi en cherchant à obtenir des indices sur le « comment » ces mouvements sont enseignés et appris. La question de recherche est donc la suivante : lors du processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés à la barre, dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir, comment les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont-elles vécues par l'enseignant et les apprenants? À cet égard, il existe plusieurs disciplines contributives qui pourraient fournir diverses stratégies aux enseignants et aux apprenants. Parmi ces disciplines, se trouvent, entre autres, l'anatomie, la kinésiologie, l'analyse du mouvement selon Laban, les approches somatiques et l'*idéokines*. Les données de cette étude sont récoltées au moyen de questionnaires, d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 2010), d'enregistrements vidéo de cours et d'un journal de bord. L'analyse de l'expérience vécue dévoilée grâce à ces outils méthodologiques nous permet d'identifier, parmi les stratégies d'enseignement de l'enseignante, des stratégies énoncées, des stratégies de réponse et des stratégies émergentes qui peuvent en outre être qualifiées d'expérientielles, qu'elles soient cognitives ou sensorielles. Ces stratégies se mobilisent différemment lors des trois moments de la barre et de la session. Les résultats de l'étude nous permettent aussi de distinguer, parmi les stratégies d'apprentissage des apprenants, des stratégies favorisant la compréhension des mouvements dansés, des stratégies favorisant leur incorporation, ainsi que des stratégies favorisant leur interprétation. La limite principale de cette étude concerne la subjectivité de l'analyse des données, car la chercheuse est aussi l'enseignante sur laquelle l'étude se base. Même si le temps destiné à la cueillette des données est court (huit semaines), cette recherche-action permet de mettre en évidence un processus d'enseignement-apprentissage pour les adultes débutants et de fournir des pistes pour de futures études dans ce domaine.

MOTS-CLÉS : ballet, stratégies, enseignement, apprentissage, débutants.

ABSTRACT

This research seeks to identify, name and classify the teaching and learning strategies which can be used for the barre section of a recreational ballet course for adults. To reach these targets we need to perceive some evidence of the "how to". Therefore the question of the research is: How are the strategies of teaching and learning experienced by teachers and students during the process of teaching/learning movements for the barre in a recreational ballet course for adult beginners? From this point of view, there are different contributing disciplines which could help providing strategies to the teachers and students. Amongst these disciplines and including others we can find kinesiology, Laban's movement analysis, the somatic methods and *ideokinesis*. The tools used to gather this information are: Questionnaires, explicitation interviewing, recording of the courses and log-book. The data analysis of the recorded experiences will expose teaching strategies and within this we will identify command strategies, response strategies and emergent strategies. These three types of strategies can be classified as experiential strategies which can in turn be cognitive or sensorial and will act in different ways within the three moments of carrying out each exercise at the barre (before, during and after) and throughout the research. The results of the research will allow us to differentiate, within the learning strategies, strategies which favor the understanding of the movements at the barre, strategies which facilitate the integration of the movements and strategies that help interpretation of these movements. One hurdle for this research is the possible subjectivity of the data analysis, given the fact that the researcher is also the teacher on whom this research is based. Even though the research time may not be long enough, it will provide evidence of a clear process and offers tools for new research.

KEYWORDS : ballet, strategies, teaching, learning, beginners.

RESUMEN

Esta investigación consiste en identificar, nombrar, clasificar y describir las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que pueden ser utilizadas en los movimientos de la barra de un curso de ballet para adultos principiantes en un contexto recreativo. Para alcanzar este objetivo va a ser esencial obtener indicios sobre el “cómo”. La pregunta de la investigación es entonces la siguiente: durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de los movimientos de la barra, de un curso de ballet para los adultos principiantes en un contexto recreativo, cómo son vividas/experimentadas las estrategias de enseñanza y de aprendizaje por el profesor y los alumnos? Desde este punto de vista, existen varias disciplinas contributivas que podrían ayudar a proporcionar diversas estrategias a los profesores y a los estudiantes. Entre estas disciplinas se encuentran, entre otras, la anatomía, la kinesiología, el análisis expresivo del movimiento según Laban, los métodos somáticos y la *ideokinesis*. Las herramientas que son utilizadas para obtener la información son: cuestionarios, entrevistas de explicitación, grabaciones de los cursos y un diario de campo. El análisis de la experiencia vivida, revelada gracias a estas herramientas, nos permite identificar entre las estrategias de enseñanza, estrategias enunciadas, estrategias de respuesta y estrategias emergentes. Estas tres clases de estrategias pueden ser clasificadas como estrategias vividas o experimentadas, que pueden ser cognitivas o sensoriales y se movilizan de manera diferente en tres momentos de la realización de cada ejercicio en la barra (antes, durante y después) y de la duración de la investigación. Los resultados de la investigación nos permiten también diferenciar, entre las estrategias de aprendizaje, estrategias que favorecen la comprensión de los movimientos en la barra, estrategias que facilitan su incorporación y estrategias que facilitan su interpretación. Una limitante de esta investigación es la posible subjetividad del análisis de la información, ya que la investigadora es a la vez la profesora sobre la cual este estudio está basado. Así el tiempo destinado para esta investigación no sea lo suficientemente largo, los resultados permiten poner en evidencia un proceso claro y ofrecen herramientas para nuevas investigaciones.

PALABRAS CLAVES: ballet, estrategias, enseñanza, aprendizaje, principiantes.

INTRODUCTION

Je suis née à Cali, en Colombie, un 29 avril, journée internationale de la danse. Pour devenir danseuse professionnelle de ballet, à partir de l'âge de neuf ans, j'ai commencé à étudier à l'Instituto Colombiano de Ballet Clásico¹ (INCOLBALLET). Pendant mes huit années de formation, selon les méthodes russe/Vaganova et cubaine, j'ai adopté les attitudes et notions que mes professeurs m'ont transmises, par exemple : arriver avant l'heure du début de la classe pour m'échauffer, porter les vêtements requis, garder le silence pendant les cours, avoir une attitude réceptive en écoutant et en mettant en pratique les corrections que les professeurs m'indiquaient, comme le fait de rester dans une position le temps que les professeurs demandaient, rentrer l'estomac, pointer les pieds, etc. À partir des dernières années de ma formation, j'ai commencé à danser professionnellement dans la compagnie qui était constituée de danseurs finissants de cette école, la seule compagnie de ballet professionnelle au niveau national. Pendant les dernières années de cette phase de formation, lorsque les professeurs de ballet s'absentaient pour diverses raisons, c'était moi, l'étudiante qui guidait la classe. Je voulais danser et en même temps, dès lors j'étais remplie du désir de devenir professeure de cet art.

Après ma formation à INCOLBALLET, j'ai commencé à donner des cours de ballet dans cette école, en tant qu'assistante. Je prenais en charge un groupe pendant que le professeur était en tournée. À cette époque, j'enseignais à partir de mon intuition, à partir de ce que j'avais appris, et aussi, en imitant ce que mes professeurs faisaient.²

J'estime aujourd'hui qu'il y avait un « quelque chose » que les professeurs voyaient en moi, raison pour laquelle ils me faisaient confiance pour donner les cours. Je sentais que j'avais « l'œil » pour analyser le mouvement. Je pouvais faire des corrections; je savais, intuitivement, comment transmettre une logique corporelle, une méthode, un processus, pour aider les autres à réussir. J'aimais pouvoir faire partie des processus d'apprentissage des

¹ Institut colombien de ballet classique.

² J'ai aussi donné des cours de conditionnement physique à la même école et des cours de folklore ailleurs.

autres par l'enseignement. C'est la raison pour laquelle j'ai voulu aller étudier dans un programme de baccalauréat en enseignement de la danse classique. Malheureusement, à ce moment-là, un tel programme n'existait pas dans mon pays, c'est pourquoi j'ai dû me rendre au Mexique pour faire de mon rêve une réalité. Mon processus pour devenir professeure de ballet a donc débuté graduellement et s'est développé à travers une formation professionnelle en enseignement, tant théorique que pratique, à la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea³ (ENDCC).

Pendant mon baccalauréat à l'ENDCC, j'ai approfondi mes connaissances de la méthode cubaine, que j'avais connue en Colombie. J'ai pu améliorer ce que j'avais déjà commencé à faire par intuition et par imitation, en Colombie. Les cours du programme d'études, reçus tout au long de la formation de professeur, se sont avérés complets et pertinents pour l'enseignement; parmi ces cours se trouvaient la méthodologie, le répertoire classique, la chorégraphie, la kinésiologie, l'analyse du mouvement (Laban), la musique, le théâtre, la psychologie, etc.

Mon passage au Mexique m'a enseigné à explorer divers contextes, à diversifier mes mouvements encore et encore, car j'ai pu découvrir d'autres styles de danse comme le jazz (lyrique, funk, contemporain, populaire, etc.). J'ai eu l'opportunité de danser dans différentes compagnies classiques, néo-classiques, de danse jazz et de danse-théâtre, où j'ai pu continuer mon développement professionnel en tant que danseuse.

Par la suite, en tant que professeure et coordinatrice pédagogique de professeurs de danse classique, j'ai travaillé dans divers studios, écoles, académies et compagnies, privés et gouvernementaux, où j'ai enseigné aux enfants, aux adolescents et aux adultes dans le milieu du loisir et le milieu professionnel. J'ai enseigné le ballet (la classe de ballet incluant les pointes, le répertoire classique, l'adaptation de pièces originales; j'étais aussi répétitrice), le jazz et les rythmes latins. J'ai aussi fait de la chorégraphie de pièces pour différents concours de danse locaux, nationaux et internationaux.

³ École nationale de danse classique et contemporaine.

Après dix ans à réaliser bien davantage que ce dont j'avais rêvé, un autre objectif est apparu : obtenir une maîtrise en danse! C'est ainsi que je me suis retrouvée au Québec, pour continuer le développement théorique et pratique de ma profession. À Montréal, je donne des cours de ballet au Centre sportif de l'UQAM, ainsi que dans différentes écoles privées (Ballet Coppélia, Académie de Danse d'Outremont, Ballet Divertimento) et aux membres de la compagnie *La La La Human Steps*, dirigée par le chorégraphe Édouard Lock. J'ai aussi eu l'opportunité de réaliser différentes performances dans diverses expositions de peinture et de photos qui ont eu lieu dans des galeries locales.

Dans le cadre de ma formation à la maîtrise en danse, j'ai reçu des outils sur l'analyse du mouvement (Laban et AFCMD⁴) et divers discours sur le corps (du point de vue de la phénoménologie, de la psychanalyse, de l'éducation somatique, etc.), entre autres, qui m'ont aidée à commencer à nommer les outils d'enseignement que j'utilise dans les cours de ballet pour transmettre la ou les méthode(s) déjà apprise(s). Ces outils m'ont aussi servi à particulariser mon enseignement et à découvrir les motivations pour mon projet de recherche qui porte sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées dans les cours de ballet pour les adultes débutants.

Ma première motivation pour réaliser ce projet de recherche, je la trouve dans le fait que, comme danseuse et professeure, je considère que le cours de ballet est un instant qui nous invite à oublier tout ce qui se passe à l'extérieur du cours, en créant une atmosphère qui nous permette de partager avec les autres les mêmes aspirations, voire les mêmes rêves. Même si dans les cours de ballet nous traversons aussi des difficultés, pour moi, le fait d'avoir la possibilité d'essayer plusieurs fois un mouvement (pour nous améliorer à chaque fois que nous le réalisons) et de pouvoir créer plusieurs images qui aident à le réaliser en atteignant chaque jour de nouveaux buts, me donne une sensation de confiance en moi-même : je suis alors responsable de construire mon propre chemin vers la réalisation de mes aspirations, en compagnie des autres et en étant focalisée continuellement sur cet objectif. Pour moi, à l'intérieur des cours de ballet, les élèves vivent, avec leur professeur, un processus intime qui sera ensuite montré à l'extérieur de ces cours, aux autres, comme un résultat.

⁴ Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé.

Quand je suis en classe comme professeure, et que j'observe les élèves débutants (enfants, adolescents ou adultes), je me demande : comment vais-je faire pour qu'ils (elles) arrivent à comprendre ce que je vais leur dire/montrer/enseigner? Ce questionnement fait bouger ma tête, mon corps et mon cœur; mes pensées, mes sensations et mes émotions. Donner les premiers indices, les premières idées, le premier guidage de ce qui pourrait être pensé/senti/imaginé/fait/(dé)montré dans un cours de ballet, me passionne énormément.

Ma dernière expérience vécue au Mexique comme professeure, dans une école professionnelle de ballet qui privilégiait la méthode russe/Vaganova, a aussi nourri mes motivations. Là-bas, j'ai donné, entre autres, le cours de ballet de deuxième année à des élèves âgées de 11 à 12 ans. Pendant cette année-là, j'ai eu besoin de chercher de nouvelles stratégies d'enseignement afin d'aider les élèves à comprendre les mouvements dansés⁵ qu'elles devaient apprendre. Ces élèves avaient déjà complété leur première année de ballet, mais plusieurs mouvements dansés n'étaient pas bien compris, c'est-à-dire que les élèves ne connaissaient pas leur mécanique et n'avaient pas incorporé les qualités des mouvements qui auraient pu les aider à les maîtriser. Il fallait, en plus, leur donner le nouveau contenu du programme. Ce fut alors un défi pour moi de donner ce cours. Pendant toute l'année, j'ai cherché différentes façons d'approcher et de connaître les élèves avec qui je devais travailler. J'ai aussi réalisé l'importance de différents aspects dont il fallait tenir compte dans l'enseignement de la danse classique, surtout dans les premières années de ce processus d'enseignement-apprentissage. Les voici :

- Connaître les élèves;
- Aider les élèves à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses (pour qu'ils puissent respectivement les maintenir et les surmonter);
- S'adapter aux élèves;
- Amener des aspects ludiques dans la relation pédagogique avec les élèves pendant le processus d'enseignement-apprentissage;
- Faire confiance aux élèves;

⁵ Dans cette recherche, les mouvements dansés réfèrent aux pas de ballet.

- Donner aux élèves une multiplicité des stratégies pour qu'ils puissent comprendre l'essence des pas de ballet et puissent ainsi devenir autonomes.

Pour tenter d'atteindre ce dernier objectif, j'ai utilisé différents objets afin de faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage des mouvements dansés : j'utilisais du sable pour sensibiliser le travail des pieds au moment de faire les *battements tendus* (les élèves devaient passer par la demi-pointe au moment de sortir la jambe et devaient ensuite ramasser le sable avec les orteils); j'employais des ballons pour aider les élèves à approfondir le demi-plié et montrer l'en-dehors au moment des sauts (avant de sauter, elles se mettaient en 1^{re} position de pieds en demi-plié, par exemple, et je passais un ballon entre leurs jambes, ensuite elles faisaient les sauts en imaginant que le ballon passait entre leurs jambes chaque fois qu'elles étaient en demi-plié). Les élèves utilisaient de petits sacs remplis pour maintenir la tonicité des bras pendant les sauts (elles devaient prendre les petits sacs, garder les bras dans une position fixe, et sauter). Je donnais aux élèves des miroirs pour corriger le positionnement de la tête (elles prenaient de petits miroirs et se regardaient, pour ensuite répéter le même mouvement, sans le miroir, mais en regardant la main comme si elles l'avaient encore). Je me servais de chaussettes pour corriger le positionnement des bras (les élèves faisaient *préparatoire* – ce qui correspond, dans les autres méthodes, à *préparation*, 1^{re} position ou 5^e devant – ou 2^e position des bras et je mettais une chaussette sur chacun de leur coude pour qu'elles les maintiennent vers le haut en évitant que les chaussettes ne tombent; les élèves faisaient donc une partie des exercices avec les chaussettes sur les coudes). J'utilisais des foulards pour faire sentir l'en-dehors aux élèves (je mettais le foulard autour la jambe, je le tirais un peu lorsque l'élève réalisait un *battement tendu* en avant, par exemple; le foulard glissait et elle pouvait sentir l'en-dehors de toute la jambe). Je suggérais des images pour aider les élèves à chercher différentes sensations (pour faire le *demi-plié* par exemple, je suggérais d'imaginer qu'elles étaient dans une piscine et qu'il fallait s'allonger pendant qu'elles descendaient pour éviter que l'eau ne leur rentre par le nez). Je me servais de l'idée d'amis imaginaires pour que les élèves se sentent accompagnées par quelqu'un, pendant leur processus d'apprentissage, qui les aide à se rappeler ce qu'il fallait penser/sentir/imaginer/faire pendant les cours. À mon avis, il faut penser à plusieurs éléments simultanément pendant un cours de ballet. D'ailleurs, les élèves se plaignaient de ne pas

pouvoir se souvenir de tout (avant chaque exercice, je leur demandais de parler avec leur ami imaginaire pour se rappeler les indications déjà mentionnées pendant les cours précédents). Aussi, pour leur permettre de se souvenir plus facilement des indications ou des corrections déjà données, j'inventais des mots (si je disais par exemple « vous devez rentrer le ventre », je changeais cette phrase pour « *chuchu* » et je leur disais que quand elles entendaient « *chuchu* » elles savaient que cela signifiait « rentrer le ventre ». Plusieurs fois, les élèves ont inventé leurs propres mots).

Après cette expérience avec les élèves de deuxième année, que nous pourrions considérer comme des débutantes, j'étais convaincue que dans le processus d'enseignement-apprentissage de la danse classique, l'utilisation d'une multiplicité de stratégies était un outil très puissant, comme le mentionne Paskevskaja (2005) :

Sometimes it is necessary to explain a movement in mechanical/muscular terms, while other times an analogy, engaging the imagination, works better. The most important aspect of teaching dance is to provide students with a kinetic experience to bring concepts alive and to allow for ownership of the sensation created. (p. 11)

Pour le professeur, mobiliser une multiplicité de stratégies d'enseignement (clé importante de cette recherche-action) aide l'élève à entrer, à se développer et à se transformer dans la classe de ballet. Des stratégies d'enseignement variées peuvent lui permettre de travailler sur ce qui est invisible. Grâce à l'imagination, il travaille à transformer les qualités des mouvements en une réalité visible au moment de rendre public son travail en présence d'autrui, afin « de rendre visible le divin » comme le mentionne Mavis Staines (2012), codirectrice générale et directrice artistique de l'École nationale de ballet du Canada. Chaque élève vit le processus d'apprentissage différemment, comme le souligne Merce Cunningham, cité par Roseman (2001) dans la thèse de Harbonnier (2009) :

Quand je regarde des danseurs apprendre des pas, certains ont besoin d'indications très claires ... d'autres danseurs voient, ils vont commencer à bouger, ils n'ont pas besoin de poser de questions. Ils ne font qu'absorber à travers la peau. C'est merveilleux à regarder. C'est une intelligence viscérale. C'est très kinesthésique, la capacité à absorber quelque chose de la manière dont les animaux le font. (p. 4)

Ce qui me passionne, donc, c'est de chercher sans cesse des stratégies qui permettent aux élèves de mieux apprendre la danse classique. Pour ce faire, il faut bien comprendre les contextes dans lesquels s'inscrivent l'enseignement et l'apprentissage du ballet. Pour être en mesure, en tant que professeur, de s'ajuster aux élèves, il est incontournable de saisir la problématique autour de la formation de l'élève dans les cours de ballet dans le contexte de loisir, ainsi que celle des outils disponibles pour les professeurs qui leur enseignent. Pour nous, même s'il existe des outils de transmission et des résultats de recherche sur l'enseignement-apprentissage de la danse, il est impératif de comprendre sa propre pratique pour pouvoir l'ajuster et l'améliorer en fonction des élèves à qui cette recherche s'adresse, ici l'apprenant adulte débutant. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de me lancer dans une aventure de recherche-action afin de documenter ma pratique d'enseignement du ballet (dans une optique de formation continue où la recherche nourrit la formation) dans le but de l'améliorer, de comprendre les façons d'apprendre de l'apprenant débutant adulte, d'analyser de quoi est faite la relation enseignement-apprentissage et possiblement d'aider des enseignants et apprenants grâce aux résultats de cette étude.

Conformément à ce qui précède, voici comment les chapitres de ce mémoire ont été organisés : dans le chapitre I, la problématique de l'étude sera exposée. Ensuite, le chapitre II sera consacré aux leviers théoriques sur lesquels cette étude et les analyses subséquentes se basent. Dans le chapitre III, nous énoncerons la méthodologie privilégiée dans cette étude pour la collecte et l'analyse des données de la recherche-action. Tout au long du chapitre IV, nous présenterons les résultats de cette recherche, suivis du chapitre V, dédié à la discussion de ceux-ci. Finalement, dans le chapitre VI, nous procéderons à la conclusion de cette étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET REVUE DE LITTÉRATURE

Ce chapitre comprend deux parties. Nous débiterons en mettant en évidence le problème en jeu dans notre pratique d'enseignante de ballet à des débutants adultes en contexte de loisir. Les éléments de la problématique seront mis en contexte en première partie puis, en seconde partie, sera intégrée une revue de littérature portant sur les éléments ciblés de la problématique. Autrement dit, nous indiquerons quel est le problème de départ dans notre pratique d'enseignement du ballet, puis nous enchaînerons avec une recension des écrits sur les deux aspects suivants : l'enseignement de la danse et l'apprentissage en danse.

1.1 PROBLÉMATIQUE

Nous enseignons le ballet à des élèves débutants depuis de nombreuses années dans des contextes d'apprentissage différents : professionnel, préprofessionnel ou de loisir. Malgré les années d'expérience, nous identifions une difficulté particulière, à savoir : quelles sont les stratégies à mobiliser pour enseigner le ballet à des adultes débutants en contexte de loisir? Sans compter que nous manquons d'information sur la manière dont ils apprennent. Nous croyons qu'il existe un manque de stratégies d'enseignement documentées et ajustées à cette clientèle, ainsi qu'un manque de documentation du processus d'apprentissage des adultes débutants en danse, notamment en ballet.

Pour contextualiser plus précisément les problèmes rencontrés dans notre problématique, mentionnons que nous enseignons le ballet à des adultes débutants en contexte de loisir selon

les méthodes russe/Vaganova et cubaine⁶. Toutefois bien que ces méthodes définissent un ensemble de pas, ainsi qu'une progression par niveaux, elles ne donnent pas d'indications sur les stratégies de transmission appropriées à des adultes débutants en contexte de loisir. De plus, il est difficile pour nous d'y débusquer des indices sur la manière dont les adultes débutants apprennent les mouvements du ballet. Par ailleurs, nous ne savons pas si les stratégies que nous mobilisons les aident à apprendre (excepté par des méthodes diagnostiques non instrumentées, c'est-à-dire par observation).

Nous remarquons de surcroît que lorsqu'un débutant aborde l'art de la danse, dans ce cas le ballet, il doit surmonter plusieurs défis. Les cours de ballet ont lieu dans un nouvel environnement pour l'apprenant (studio de danse), où les professeurs guident les débutants par la démonstration et représentent généralement un exemple à suivre.

De plus, les syllabus sont inconnus de la part des élèves et le langage utilisé par le professeur ne leur est pas familier. Les éléments travaillés lors d'une classe de ballet recèlent des difficultés, qui varient en fonction du niveau des élèves à qui les professeurs s'adressent. C'est particulièrement le cas chez les débutants qui décident d'apprendre le ballet, mais qui ne savent pas à quoi s'attendre.

En outre, l'appropriation des mouvements à la barre constitue une nouveauté pour les apprenants débutants. Nous constatons que les élèves, en plus d'apprendre les mouvements dansés, doivent, quand ils se retrouvent à la barre, apprendre aussi à utiliser cette dernière. La barre est un objet qui, au début de l'apprentissage du ballet, n'est pas tout à fait considéré, par les apprenants, comme un outil aidant, mais plutôt, parfois, comme un objet qui empêche de réaliser les mouvements. En effet, nous avons observé comment les débutants, au moment de commencer à apprendre les mouvements dansés à la barre, changent leur posture (en élevant l'épaule du bras qui prend la barre, par exemple), en « s'accrochant » à la barre. À ce moment-là, la distance qui doit se créer entre leur corps et la barre, n'est pas bien comprise non plus. Ensuite, quand ils sont face à la barre, leur angle de vision est réduit et nous observons qu'ils ne peuvent pas s'aider en regardant les autres pour résoudre les doutes qui

⁶ Voir p. 14.

apparaissent lors de la réalisation des mouvements. Dans ce cas, nous observons que l'élève tourne sa tête de côté pour essayer d'obtenir une référence externe en cherchant de l'aide afin de réaliser les mouvements. L'élève débutant n'est alors pas seulement attentif aux mouvements dansés à apprendre, mais aussi à tout ce qui les entoure. Il est important aussi de souligner que pour nous, la barre représente le fondement de ce qui se construira ultérieurement. Nous considérons donc que les mouvements dansés à la barre constituent la base des mouvements qui seront dansés tout au long de l'apprentissage du ballet et que les outils (la barre dans ce cas) qui servent de support (aux débutants dans ce cas) devraient être considérés comme un objet d'étude. Pour nous, c'est à la barre, et avec les mouvements dansés à la barre, que l'apprenant arrive à comprendre son corps, avec ses propres caractéristiques ainsi que ses forces et ses faiblesses. De la même manière, cette compréhension permet à l'apprenant le discernement des mouvements que le corps réalise, dans le cas qui nous intéresse, les mouvements dansés du ballet. Il le fait en découvrant des perceptions, des sensations, des images, des concepts, bref, des outils qui lui permettent d'établir des bases solides pour poursuivre son développement et son apprentissage tout au long des cours de ballet.

Par ailleurs, à partir de notre expérience (avec les débutants plus jeunes) dans la formation d'amateurs et de professionnels, nous avons pu constater qu'après le premier niveau d'études de ballet, tous les élèves ne sont pas encore prêts physiquement ni psychologiquement pour les niveaux suivants; ils n'ont pas complètement compris ni incorporé les bases (les caractéristiques, le sens, les qualités, l'essence) des mouvements dansés appris.

Dans le même ordre d'idées, nous, en tant qu'enseignante, avons observé qu'au cours du processus d'enseignement-apprentissage de la danse classique, à un moment donné, le débutant éprouve une sensation (courte ou longue) de vide, dans laquelle il est comme perdu, avec une impression de flottement comme s'il n'allait nulle part. Dans ce vide silencieux, rien ne se passe, les élèves cherchent impatientement la connaissance désirée (l'apprentissage des mouvements dansés) qui n'arrive pas; ils essaient de trouver la sensation demandée par le professeur, mais elle ne se manifeste pas; bref, ils ne réussissent que partiellement cette incorporation des mouvements dansés. À ce moment-là, nous observons comment

l'apprenant essaie sans cesse de mettre en pratique les corrections de l'enseignant. Nous observons aussi une agitation, une perte de patience qui se manifeste à travers les gestes des apprenants et un sentiment de tristesse ou de frustration qui se remarque à travers leur disposition (ou non) à écouter ainsi qu'à être attentif et réceptif à l'enseignante; tout cela étant perceptible à travers les comportements des apprenants. Parfois, les apprenants renoncent à essayer et nous, comme enseignants, voyons alors un corps qui bouge sans être engagé avec aisance dans le mouvement dansé... Mais un jour, tout à coup, tout bouge et prend sa place et ils comprennent finalement ce qu'il fallait penser/sentir/faire. Ils continuent à travailler, mais cette fois-ci, en faisant les mouvements d'une façon différente, ils sentent que « quelque chose » s'est passé, un « phénomène », mais ils ne savent pas exactement comment cela s'est produit. Ils se retrouvent, disons, en transformation vers un niveau supérieur.

À ce moment-là, nous pouvons observer que le mouvement travaillé se réalise avec fluidité et correspond pour ainsi dire à ses propres caractéristiques mécaniques et qualitatives. Nous remarquons aussi que l'apprenant dégage un sentiment de confiance, manifesté à travers l'assurance avec laquelle il réalise le mouvement, comme s'il connaissait le chemin à suivre, montrant qu'il a trouvé la force de le faire, ainsi que la clarté pour le comprendre avec sa tête et le réaliser avec son corps. Chaque fois que nous avons expérimenté ce moment, comme professeure responsable d'un groupe ou comme observatrice, nous nous sommes demandée : pourquoi les débutants ne peuvent-ils pas arriver plus rapidement à ce niveau supérieur? Qu'est-ce qu'ils doivent penser/sentir/faire pour y arriver? (Qu'est-ce que les professeurs doivent penser/dire/faire pour les aider à y arriver?) Qu'est-ce qui se passe dans la tête, le corps ou le cœur des élèves qui les empêche de comprendre ce que l'enseignant soulignait? Ou mieux, qu'est-ce qui se passe dans leurs tête, corps et cœur, qui leur fait comprendre finalement ce qu'ils avaient cherché et essayé pendant un temps indéfini? Et quand ce moment arrive, qu'est-ce qui s'est passé entre le processus d'enseignement de l'enseignant et le processus d'apprentissage des apprenants pour qu'une intégration des deux processus se manifeste, permettant ainsi la réussite du mouvement?

Est-ce que la présence de ce vide silencieux dans le processus d'enseignement-apprentissage peut être conséquence de l'absence d'un nombre suffisant de stratégies chez les professeurs, dans les cours de ballet? Ou d'une incompatibilité entre les stratégies d'enseignement de l'enseignant et le mode d'apprentissage de l'apprenant? Comment aider et comment savoir si l'on aide vraiment? Ce sont des interrogations vives que nous avons tant par rapport à l'enseignant que par rapport à l'apprenant.

Ces difficultés liées à notre pratique, ainsi que les constats plus intuitifs sur les stratégies d'enseignement et sur les problèmes d'apprentissage des adultes débutants suscitent plusieurs questions auxquelles nous aimerions trouver réponse. C'est pourquoi, à partir des questions préliminaires qui nous poussent à enquêter, nous interrogerons la littérature pour en savoir davantage, et ainsi voir si nos préoccupations peuvent être résolues par la recension des écrits. Nous mettrons en exergue, parmi ceux-ci, les aspects que nous retenons comme réponses à quelques questions, ainsi que ce que nous identifions comme lacunes par rapport à notre contexte d'enseignement particulier.

1.2 REVUE DE LITTÉRATURE

Pour répondre aux questions préliminaires sur notre pratique au regard de l'enseignement et de l'apprentissage du ballet, nous avons réalisé une revue de la littérature, enquêtant et tentant de trouver réponse à nos préoccupations professionnelles sur l'enseignement des mouvements dansés à la barre à des élèves débutants en contexte de loisir.

Pour bien cerner les éléments qui posent problème et qui donnent l'impulsion de cette étude, nous avons identifié deux aspects de notre pratique qui nous préoccupent et que nous allons couvrir dans notre recension des écrits :

1.2.1 L'enseignement de la danse, et ce, dans la perspective de l'enseignant en danse classique; les méthodes que l'enseignante (objet et sujet de cette étude) maîtrise pour enseigner, ainsi que les recherches sur l'enseignement de la danse qui exposent des résultats intéressants à utiliser.

1.2.2 L'apprentissage de la danse, et ce, dans la perspective de l'apprenant débutant ou non en danse classique; les données et les résultats des recherches sur l'apprentissage en danse qui révèlent des théories et des instruments déterminants, pouvant servir de base aux enseignants et aux apprenants lors du processus d'enseignement-apprentissage en danse classique.

En somme, ces deux aspects liés aux problèmes éprouvés dans notre pratique seront approfondis grâce à une revue de littérature nous permettant d'exposer ce qui est à disposition et ce qui manque encore au sujet des points suivants : tout d'abord les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées dans un cours de ballet pour adultes débutant en contexte de loisir, ensuite l'expérience vécue de la part des enseignants et des apprenants dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que la relation entre ces deux processus.

Toutefois, même si la revue de littérature liée à notre problématique nous donne une idée d'où nous sommes partie par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage en danse, il restera encore à obtenir des précisions sur comment agir ou réagir face aux difficultés provoquées par l'enseignement et l'apprentissage en danse, dans le cas qui nous intéresse dans les cours de danse classique donnés à des adultes débutants en contexte de loisir.

1.2.1 ENSEIGNEMENT DE LA DANSE

La section qui débute traite de ce que nous trouvons dans la littérature pour guider l'enseignante de ballet dans son enseignement. Nous exposerons diverses méthodes existantes d'enseignement du ballet, c'est-à-dire « quoi faire » au moment d'enseigner. Nous aborderons également certaines recherches sur l'enseignement de la danse.

Il existe d'innombrables livres de référence qui traitent du ballet, comme Brown (1984), Foster (2010), Hammond (1993), Kant (2007), Kostrovitskaia (1981, 1996), Reynolds (1980, 1991), Schneider (2002), Scholl (1994), Warren (1996), entre autres. Les thèmes abordés dans les ouvrages consultés sur ce sujet sont nombreux. Les auteurs parlent par exemple, de l'histoire du ballet, des parties de la classe de ballet, de l'alignement de divers segments

corporels au moment de réaliser les mouvements, des blessures qui peuvent se produire chez les danseurs, de la musique utilisée lors de divers exercices, etc. Toutefois, au regard de notre problème d'enseignement-apprentissage en ce qui concerne les adultes débutants, peu d'informations précises sont fournies pour cette clientèle dans un contexte de loisir.

1.2.1.1 Méthodes auxquelles se réfère l'enseignante

Les méthodes d'enseignement du ballet⁷ déterminent une progression dans l'apprentissage des mouvements dansés tout en privilégiant des choix esthétiques distinctifs. Certains ouvrages contiennent l'explication du syllabus et de ce qui doit être examiné à chaque niveau par les professeurs, sous forme de progression des apprentissages. Les étudiants sont encouragés à acquérir une technique de base solide combinée à une compréhension de la coordination et de l'interprétation musicale. Comme nous l'avons souligné, il existe diverses méthodes à travers lesquelles le ballet est enseigné, nous décrirons les deux méthodes grâce auxquelles nous avons été formées.

Méthode russe/Vaganova

La méthode russe a été élaborée par Agrippina Vaganova à la fin du XIX^e siècle. C'est en faisant une analyse de la méthode française, ainsi que de la méthode Cecchetti, que Vaganova est arrivée à sa propre méthode. Pour y arriver, elle a effectué des comparaisons des points faibles et des points forts de chacune de ces méthodes et a commencé à sélectionner progressivement les caractéristiques distinctives de la manière russe de danser, afin de créer sa méthode particulière. Celle-ci a été consolidée en lien étroit avec la pratique théâtrale. La méthode russe/Vaganova se distingue surtout par le contrôle et l'expressivité des bras et du tronc et a également exercé une influence sur le développement de la danse masculine.

⁷ Méthode française, méthode Cecchetti, méthode Bourmonville, méthode russe/Vaganova, méthodes anglaises (Royal Academy of Dance (RAD) et The Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD)), méthode Balanchine et méthode cubaine.

According to her method, the arms must not only be expressive, light and "melodious", but must also actively aid the movement in high jumps and especially in tours, which are sometimes performed without a preparatory "springboard" push-off—here the force depends exclusively on the ability to control the arms. (*Basic principles of classical ballet*, p. xii)

En bref, le système russe/Vaganova vise à enseigner aux élèves à «danser avec tout leur corps » (*ibidem*, p. xii), pour acquérir l'harmonie des mouvements et permettre l'élargissement de leur gamme expressive. Le précepte le plus important de Vaganova est le suivant : « keeping in touch with life and with art » (*ibidem*, p. xiii).

Méthode cubaine

La méthode cubaine a été élaborée par Alicia et Fernando Alonso. Son élaboration a débuté en 1931; puis elle s'enseigne à la Academia Alicia Alonso en 1950 pour être finalement formalisée après la Révolution cubaine, en 1962, à la Escuela Provincial de La Habana. La méthode cubaine joint le langage universel de la technique classique aux particularités et à l'esthétique de la culture latino-américaine et de la Caraïbe. Cette méthode a une structure non pas pensée par une tradition, mais par une analyse qui reprend des éléments de la méthode russe/Vaganova, française, italienne (Cecchetti) et de celle de Balanchine. Les créateurs de cette méthode réalisent une analyse scientifique de la manière dont devrait se dérouler la classe de ballet à partir d'une identité cubaine. L'école cubaine a une personnalité définie avec des caractéristiques distinctes des autres méthodes. Par exemple, Fernando Alonso a réalisé que les danseurs de ballet souffraient de plusieurs blessures aux genoux et avec l'aide de spécialistes de la médecine et du sport, a conclu qu'il fallait commencer par réchauffer l'articulation de la cheville et ensuite l'articulation coxo-fémorale avant de réaliser les *grands pliés*. Pour cette raison, au début de la classe, les élèves travaillent les *battements tendus* (au moins trois exercices) avant de travailler les *grands pliés*. La méthode cubaine se caractérise par le travail des pirouettes et des sauts⁸.

Les ouvrages liés aux méthodes russe/Vaganova et cubaine donnent la description de chacun des mouvements dansés, des différentes étapes du processus d'enseignement-apprentissage,

⁸ L'information concernant la méthode cubaine a été résumée et traduite librement de l'espagnol à partir du mémoire de Riera Sanz (2012) consulté à la page <http://www.thesis.uchile.cl/handle/2250/111578>.

ainsi que de la musique à utiliser et des objectifs à atteindre à chaque niveau. Parmi les auteurs de ces ouvrages se trouvent : Agrippina Vaganova (1969) sur sa propre méthodologie, avec Kostrovítskaia et Písarev (1996) ainsi que Bazarova et Mey (2000), qui font aussi référence à la méthode russe/Vaganova; Rodriguez (2004) pour la méthodologie cubaine.

Formée aux méthodes russe/Vaganova et cubaine, nous sommes consciente des apports esthétiques, expressifs et fonctionnels des diverses méthodes. Nous nous en inspirons dans notre enseignement aux adultes débutants en contexte de loisir. Toutefois, les méthodes russe/Vaganova et cubaine ne recèlent pas de stratégies spécifiques d'enseignement et d'apprentissage propres aux adultes débutants dans le contexte de loisir, à part une progression des apprentissages des mouvements dansés à la barre.

Outre les syllabus, divers ouvrages consultés peuvent aussi donner des exemples de classes de ballet traditionnelles pour les différents niveaux ainsi que des suggestions aux professeurs quant à ce qu'ils peuvent mettre en pratique dans le processus d'enseignement des mouvements dansés.

Parmi les auteurs de ces livres, qui sont conçus comme des guides, se trouve celui de White (1996), qui souligne :

Excellence achieved by students in any field depends upon the competence and dedication of their teachers. Those who wish to become effective teachers must obtain the expertise required to guide the students in their care. *Teaching Classical Ballet* was written for those interested in pedagogy and to help serious teachers learn how to teach the art more effectively. (p. xv)

Dans le même ordre d'idées, Challet-Haas (1980) spécifie que son livre « est destiné à faciliter la compréhension des mécanismes de la technique de la danse classique et à favoriser la découverte de sa parfaite architecture ». (p. 13) Il est possible d'y trouver des citations, comme la suivante qui spécifie la singularité de chaque apprenant.

Le rôle du professeur est avant tout de « former » des élèves et non de les déformer. Les hommes ont beau être coulés dans un moule similaire, leurs aptitudes et leurs possibilités diffèrent, chacun possède sa propre morphologie et des caractéristiques anatomiques favorables ou non à l'exercice de la danse. (p. 13)

Nous considérons que la citation précédente soulève un point très important : toutefois, comment les professeurs pourraient-ils aider les élèves qui ont le désir d'apprendre la danse, et plus spécifiquement le ballet, malgré leurs caractéristiques anatomiques variées? Pour essayer de répondre cette question, il faudrait chercher ailleurs. Mais où?

González et Rodríguez (2004), décrivent les mouvements dansés du niveau élémentaire de la méthodologie cubaine. Ils affirment que le fait d'enseigner la danse classique est un fait créatif et que les professeurs doivent avoir une capacité artistique créative, ainsi que stimuler et fortifier la personnalité et la vocation artistique des élèves (p. 18). Ils ne donnent toutefois pas de références pour acquérir et développer cette capacité.

Nous constatons que les écrits relatifs à l'enseignement du ballet traitent en partie du « quoi faire », ou du « quoi faire faire », mais qu'ils ne parlent pas du « comment faire » ou du « comment faire faire ». Les informations recueillies dans la littérature n'exposent pas les expériences vécues par les professeurs et les élèves lors du processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés (comment ont-ils fait?); il n'existe aucune référence pour savoir ce qui se passe pendant que le professeur enseigne un *demi-plié* par exemple, ce qu'il dit ou ce qu'il fait pour aider les élèves à comprendre et à incorporer ce mouvement; nous ne pouvons pas savoir non plus comment l'élève a fait pour apprendre les mouvements ou réussir à les faire. Nous n'avons pas encore trouvé de livres ou de recherches qui traitent spécifiquement de la description des différentes stratégies d'enseignement, qui existent ou pourraient exister, pour enseigner les mouvements dansés à la barre lors de la première année d'études de la danse classique chez les adultes débutants en contexte de loisir; et encore moins d'écrits qui donnent aussi aux apprenants, adultes débutants, des outils pour mieux apprendre les caractéristiques, les qualités, l'essence de ces mouvements.

Toutefois, le point qui suit donnera des exemples de recherches pertinentes sur l'enseignement de la danse (mais pas spécifiquement du ballet), en présentant des outils ou stratégies que les enseignants peuvent effectivement prendre en compte au moment de donner des cours de danse, et notamment en ballet.

1.2.1.2 Recherches sur les stratégies d'enseignement de la danse

Il existe diverses recherches qui traitent de l'enseignement de la danse et qui dégagent des conclusions favorisant la recherche de stratégies d'enseignement.

Ces divers travaux de recherche et analyses de pratiques sur l'enseignement de la danse visent à améliorer la façon traditionnelle d'enseigner. Ils contribuent donc à offrir des éléments importants qui peuvent être pris en compte au moment d'exercer cette activité. Ces recherches ne traitent pas d'outils d'enseignement spécifiques pouvant être appliqués pour enseigner des mouvements dansés de ballet aux adultes débutants en contexte de loisir, mais elles peuvent enrichir la quête de stratégies recherchée par les professeurs de danse ou plus spécifiquement de ballet.

1.2.1.2.1 Cadopi et Bonnery (1990)

Ces deux chercheuses citent divers auteurs dans leur ouvrage, dont Brousseau (1985), qui affirme dans sa recherche que les professeurs doivent proposer aux élèves des situations où les connaissances vont apparaître comme la solution aux problèmes posés.

Les conclusions des recherches de Cadopi et Bonnery mentionnent que pendant les cours de danse, la nécessité de répéter plusieurs fois les exercices pour acquérir de nouvelles habiletés est évidente. Toutefois, la répétition peut posséder le risque de former des stéréotypes de réponse et des programmes moteurs rigides et peu adaptés aux nouvelles situations. L'enseignant se verra alors confronté au problème de faire évoluer la situation et de la nourrir de stratégies et de réponses nouvelles. « Il faut donc travailler sur la métacognition, c'est-à-dire prendre le temps de faire analyser à l'élève les procédures qu'il emploie afin de les stabiliser et de les reproduire. » (p. 170)

Quant à l'enseignement, Cadopi et Bonnery, affirment qu'il est efficace lorsque l'enseignant tient compte des connaissances des élèves et construit le contenu pédagogique et les situations d'apprentissage en fonction de cette information.

Ces deux auteures nous donnent des exemples d'éléments importants à utiliser, comme la répétition et l'acte de faire analyser à l'élève, lors de la mobilisation des stratégies d'enseignement, mais ne nous disent pas comment le faire. Les chercheuses nous informent au sujet du « quoi faire » au moment de mobiliser une stratégie, mais à notre avis il manque le « comment arriver à le faire », surtout en ce qui concerne les mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet pour des adultes débutants en contexte de loisir, sujet de notre recherche.

Sur le même sujet, Kovács (2003) a réalisé une étude sur l'enseignement de Peggy Baker (danseuse, professeure et chorégraphe), et plus spécifiquement sur les pratiques pédagogiques cognitives qu'elle utilise dans ses cours de danse moderne pour étudiants avancés.

1.2.1.2.2 Kovács (2003)

Kovács mentionne que « la métacognition réfère à l'ensemble des processus mentaux activés chez l'homme dans une situation d'apprentissage ». (p. 5) Elle souligne que parmi les traits dominants de la métacognition se trouve le fait de penser sur ses propres pensées et de devenir conscient de son propre fonctionnement cognitif dans l'accompagnement efficace d'une résolution de problème. La chercheuse affirme que l'éducation cognitive s'intéresse autant aux méthodes d'apprentissage qu'aux connaissances actuelles de l'élève. Elle explique aussi que l'enseignant doit indiquer aux élèves comment procéder au moment de réaliser les tâches demandées, pour obtenir les connaissances voulues. Elle dit que « l'enseignant est le médiateur entre les problèmes à résoudre, les connaissances à maîtriser et l'élève ». (p. 31)

Se référant à Bransford, Brown et Cocking (1999), Kovács souligne que le temps que l'individu dédie à l'apprentissage est affecté par la motivation que l'enseignant suscite chez lui. L'enseignant donne un sens à l'apprentissage de l'apprenant au moment où il met en rapport les anciennes et les nouvelles connaissances de l'individu. Sur ce sujet, Martin, Dudin et Albanese (1999), cités par Kovács, soulignent que « le rôle de l'enseignant est considéré comme "pourvoyeur de méthodes d'apprentissage" ». (p. 31) Kovács affirme par ailleurs que

la difficulté ou la facilité de l'apprentissage influencent la motivation de l'élève et son désir de continuer à persévérer.

Selon Chen (1999), cité par Kovács, le contenu du cours intègre et active les connaissances et les expériences de l'élève dans une situation d'apprentissage, motivant ainsi l'apprenant par des mécanismes relationnels. « Une plus grande motivation à apprendre suscite un degré plus élevé d'attention focalisée et une meilleure compréhension et utilisation de stratégies. » (p. 43) Kovács ajoute que « les stratégies sont indispensables pour progresser à la réalisation d'une tâche et atteindre un but [...] elles se développent avec l'âge et avec les expériences cognitives. » (p. 40)

Dans les résultats de son étude, Kovács indique que pour éviter de surcharger l'élève cognitivement, Baker ne donne qu'une consigne à la fois entre chaque exécution. D'abord, elle montre que Peggy Baker, pour assurer les assises du travail métacognitif dans le contexte général du cours, crée premièrement une atmosphère positive de travail, en responsabilisant les élèves avancés et en faisant répéter les exercices. Cette répétition est utilisée comme tactique afin d'incorporer la rétroaction et pour automatiser l'information. Deuxièmement, lors de la présentation d'information sur la tâche, Baker explique l'exercice en clarifiant sa structure et en explicitant les fonctionnements biomécaniques. Cette chercheuse explique aussi que Baker offre des occasions de résolution de problèmes en créant par exemple des exercices provocateurs de conflits cognitifs et en proposant des situations de transferts de compétences. Baker adopte aussi le rôle de guide, d'évaluateur, de pourvoyeur de connaissances. Lors de la présentation de la tâche, elle dévoile la logique des exercices complexes et elle révèle aussi ses propres erreurs. Dans le contexte de l'action, Baker démontre ce qu'il ne faut pas faire; elle favorise aussi l'autocorrection. Dans le contexte général du cours, Peggy Baker provoque des prises de conscience : « Je veux qu'ils découvrent comment ils vont se prendre en charge, comment ils vont mémoriser, comment ils vont devenir autonomes et faire eux-mêmes des découvertes, investir, pour qu'ils soient ceux qui le font et qu'ils le réalisent ». (p. 97)

Kovács conclut son étude en mentionnant que « le mandat de l'enseignement cognitif est d'aider l'élève à apprendre, à résoudre des problèmes et à développer des mécanismes

efficaces de mémorisation et ainsi former des élèves qui savent penser et désirent comprendre ». (p. 77) Elle affirme aussi que sans les bases d'un enseignement métacognitif, sans des situations de résolution de problèmes intelligentes et pertinentes, sans une qualité d'intervention et de guidage de la part de l'enseignant, les éléments seuls et sans interactions perdent leurs grandes valeurs d'apprentissage.

Cette chercheuse nous expose de multiples outils stratégiques à prendre en compte lors du processus d'enseignement, comme l'utilisation de la métacognition, la motivation, le fait de donner sens à l'apprentissage, ainsi que l'influence de la difficulté ou de la facilité de l'apprentissage sur la motivation de l'apprenant. Nous percevons que ces outils font partie du « quoi enseigner » et aussi du « comment », que nous pourrions mobiliser dans notre pratique, mais il nous reste encore des questionnements, comme : quelles stratégies spécifiques pourrions-nous mobiliser à travers ces outils dans les mouvements dansés à la barre d'un cours de ballet pour des adultes débutants en contexte de loisir?

Sur le point de l'enseignement, Raymond (1998), quant à elle, a réalisé une étude sur les cours techniques de danse (classique et contemporaine) donnés à des étudiants universitaires dans un contexte de formation professionnelle, organisée à partir de cinq compétences techniques noyaux : l'alignement corporel, le transfert de poids, les composantes d'exécution du mouvement, l'aisance d'exécution et la mémorisation.

1.2.1.2.3 Raymond (1998)

Cette chercheuse souligne qu'auparavant, l'enseignement était de type béhavioriste, c'est-à-dire que l'apprentissage s'effectuait par un contrôle des comportements (observables ou non). Présentement, elle observe qu'il existe un enseignement de type constructiviste « où l'apprentissage se réalise quand un sujet est amené à effectuer les opérations mentales nécessaires à la réalisation d'une tâche qui sont, en définitive, invisibles ». (p. 11)

Raymond confirme que la danse est une *jeune* discipline et que son enseignement montre les traces d'une tradition orale et pratique. « Cet enseignement est construit autour de comportements pédagogiques développés par observation et imitation. » (p. 20) Elle parle

d'exigence implicite, c'est-à-dire un énoncé qui, en exposant une intention de l'enseignant, n'arrive pas à expliquer « ce qui est attendu réellement de l'étudiant pour qu'une tâche soit jugée réussie de façon satisfaisante » (p. 23), et d'exigence explicite, c'est-à-dire un énoncé verbal qui est dirigé vers l'apprenant en « lui proposant des indications claires sur les attentes de l'enseignant en ce qui concerne l'accomplissement d'une tâche ou la résolution d'un problème ». (p. 23) L'auteure a constaté que même si les intuitions des enseignants sont justes, le savoir de l'enseignant (portant sur les capacités et limites de l'attention) et les exigences (portants sur la préparation musculaire, psychologique et organique) demeurent implicites, car les connaissances et les concepts ne sont pas bien définis.

En définitive, cette chercheuse conclut que les deux enseignants – en danse classique et en danse contemporaine – analysés tout au long de sa recherche accordent le même ordre d'importance aux cinq compétences fondamentales. Les thèmes de travail sur lesquels ils insistent dans leurs discours en classe auprès des étudiants universitaires sont à toutes fins utiles similaires. Elle souligne aussi que l'analyse des résultats a permis d'identifier que les exigences (implicites et explicites) s'appuient autant sur les valeurs, les attentes et les théories personnelles des enseignantes (représentations) que sur les contenus de formation, la base de compétences et le travail dans la nouvelle formation corporelle. L'auteure affirme que « le savoir pratique des enseignantes est porteur d'intuitions fortes qui guident leur pratique et modèlent leur conception de la relation enseignement-apprentissage ». (p. 146-147)

Cette chercheuse nous rapproche un peu du « comment » (observation, imitation, exigence implicite et explicite), mais reste à savoir de quelle façon ces diverses manières d'enseigner se manifestent ou se mobilisent à travers une stratégie d'enseignement concrète pour chacun des mouvements dansés à la barre d'un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir.

En ce qui concerne l'enseignement, Savoie (2002), pour sa part, a réalisé une étude dont le but était de montrer le travail de deux enseignants de danse classique en décrivant, examinant et interprétant leurs réactions à partir de l'erreur des apprenants.

1.2.1.2.4 Savoie (2002)

La recherche de Savoie est une étude de la pratique de l'enseignement de la danse classique. Savoie montre les différentes représentations qui sont faites de l'apprentissage et de la formation en danse, car il croit qu'elles déterminent les actions de l'enseignant en danse et influencent la nature des apprentissages. Cette recherche propose des pistes de réflexion sur le guidage que les enseignants réalisent auprès des apprenants pour leur donner des outils ou des habiletés nécessaires en danse.

Savoie, en se référant à Vygotsky (1985), souligne que « l'enseignant transmet des informations, mais il transmet aussi une vision, une philosophie et des comportements sociaux ». (p. 11) Le chercheur précise aussi que l'enseignant accompagne et guide les apprentissages en donnant aux apprenants des outils et des informations qui développent les compétences exigées dans le milieu.

Dans cet ordre d'idées, Savoie fait référence à l'étude réalisée par Tousignant et Brunelle (1992), qui ont montré que l'enseignant identifie l'erreur de l'apprenant et qu'il intervient pour éviter sa répétition. À ce sujet Savoie souligne que « l'erreur est perçue par l'enseignant comme un comportement qui doit être éliminé ». (p. 14) L'étude de Tousignant et Brunelle montre aussi que les enseignants réalisent des rétroactions variées quant à la source de l'erreur. Ces rétroactions peuvent être *négatives, normatives, courtes, spécifiques* ou *non explicatives*. Ces chercheurs affirment que lorsque diverses rétroactions sont répétées, les danseurs expérimentent une frustration, « surtout s'ils cherchent à améliorer l'aspect identifié par l'enseignant et que ce dernier commande un changement ». (p. 14)

À propos du paradigme d'enseignement en danse classique, Savoie précise « qu'il est axé sur la transmission de connaissances ». (p. 49) Le chercheur indique aussi que le modèle qui domine l'enseignement en danse est influencé par la pensée behavioriste. Dans ce modèle, la capacité de mémorisation est primordiale et le résultat doit être observable. Cette pensée behavioriste « considère que la suite d'approximations successives mène vers l'atteinte des objectifs de l'apprentissage ». (p. 49) Lorsque les objectifs sont déterminés, l'enseignant les assure et s'intéresse à transmettre les connaissances pour la réussite. Dans cette approche,

l'enseignant connaît et contrôle le contenu, qui n'est pas donné aux apprenants que de manière implicite. L'enseignant reproduit le modèle d'enseignement traditionnel.

Étant donné que l'enseignant évaluera les résultats observables des apprenants, « la nature des rétroactions sera motivée par l'identification de l'erreur chez l'apprenant. Dans ce contexte, l'erreur devient le signe des ratés de l'enseignant qui n'a pas utilisé la bonne stratégie ou de l'apprenant qui n'a pas réussi à exécuter la tâche correctement ». (p. 49-50) L'erreur doit être supprimée. Pour ce faire, l'enseignant utilise diverses rétroactions qui sont répétées jusqu'à ce que le résultat corresponde aux exigences.

À propos du paradigme d'enseignement orienté sur l'apprentissage, Savoie expose dans son étude « qu'il vise l'intégration et le transfert des connaissances et des compétences ». (p. 136) Le chercheur affirme par ailleurs que l'organisation du contenu et du programme sur les compétences visées permet à l'enseignant d'optimiser, de façon explicite, l'apprentissage.

Les conclusions de cette étude montrent que « les habitudes pédagogiques sont dictées par une tradition qui dirige la façon de traiter l'erreur des apprenants ». (p. 131) Ce chercheur conclut aussi que les rétroactions réalisées de la part des enseignants sont adressées de la même façon à un apprenant ou à l'ensemble des apprenants. Dans cet ordre d'idées, l'auteur souligne aussi que les rétroactions ont été communiquées de trois manières : 1) verbalement; 2) à travers le toucher (mode de communication tactile); 3) à travers la démonstration (mode de communication visuel).

Le chercheur conclut encore que l'enseignant hausse la voix lorsqu'il transmet une rétroaction générale. En ce qui concerne les rétroactions individuelles, l'enseignant les réalise de deux façons : 1) il s'approche de l'apprenant pour lui parler; 2) il précise, à haute voix, le nom de l'apprenant avant de lui parler. Cette deuxième façon a été la plus utilisée. Les rétroactions individuelles sont aussi entendues par l'ensemble des apprenants, alors « ils peuvent ajuster, selon le cas, le comportement ou le geste dont il est question ». (p. 76) En outre, les conclusions montrent que les rétroactions sont plus fréquentes pendant les premiers jours de la semaine; à la fin de celle-ci, elles tendent à diminuer. Savoie expose, dans les

conclusions de son étude, cinq catégories d'intervention qui s'appliquent aux rétroactions générales et individuelles⁹ :

- **L'enseignant attire l'attention sur l'erreur sans la décrire :** ces rétroactions sont courtes, expressives et impératives. Elles ne décrivent pas l'erreur. Elles sont répétées régulièrement. Ces rétroactions laissent place à l'ambiguïté.
- **L'enseignant utilise la rétroaction tactile pour corriger ou signifier une erreur :** ces rétroactions se manifestent à travers les corrections tactiles. Elles sont présentes seulement individuellement. Ces rétroactions peuvent être accompagnées de phrases courtes.
- **L'enseignant attire l'attention sur l'erreur et il propose des explications :** l'enseignant attire l'attention sur l'erreur et il intervient en déclarant des connaissances qu'il juge pertinentes pour la réussite.
- **L'enseignant donne un contre-exemple :** l'enseignant imite l'erreur observée ou indique ce qu'il faut faire pour montrer les différences entre les deux exemples. Cette sorte de rétroaction est la moins utilisée par les deux enseignants étudiés.
- **L'enseignant propose des outils d'autoformation à partir de l'erreur :** l'enseignant partage son expérience personnelle par rapport à la réussite d'un mouvement dansé. Les stratégies exposées « vont permettre de développer, chez l'apprenant, des habiletés cognitives et métacognitives ». (p. 78) L'enseignant questionne l'apprenant pour lui faire prendre conscience d'un mouvement non efficace. Il lui propose une image mentale. Il encourage l'apprenant à adopter un rôle actif dans son apprentissage.

⁹ Dans son étude, Savoie conclut aussi « qu'une erreur en cache finalement une autre ». (p. 130) Il explique, en citant Perrenoud (1994), que les enseignants qui s'inscrivent dans le paradigme apprentissage, deviendront « orientés vers la résolution de problème, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies, capables de travailler en synergie dans le cadre des établissements et d'équipes pédagogiques et organisés pour gérer leur formation continue ». (p. 138)

Ce chercheur nous expose le « quoi faire » de l'enseignant. Il mentionne que l'enseignant transmet, accompagne et guide. Il indique aussi diverses manières de faire des rétroactions, notamment face à une erreur détectée chez un élève, en montrant comment une stratégie corrective peut être mobilisée, mais cette recherche ne touche pas les adultes débutants en contexte de loisir. Nous ne trouvons pas non plus de stratégies d'enseignement ou d'apprentissage spécifiques pour chacun des mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet.

Relativement à l'enseignement, nous allons maintenant nous concentrer sur Harbonnier (2009), qui a réalisé une recherche consistant à observer cinq enseignants de danse contemporaine lors de leur pratique quotidienne auprès d'étudiants universitaires.

1.2.1.2.5 Harbonnier (2009)

Cette chercheuse confirme l'existence d'une différence entre ce qui est dit et ce qui est fait par chaque professeur dans le cours de danse au moment de montrer la proposition dansée (qui se réfère aux différents exercices que les étudiants doivent faire). Harbonnier expose aussi les différentes façons de comprendre et d'interpréter cette proposition de la part des élèves.

Dans cette recherche, cinq professeurs observés affirment tous que la notion de clarté joue un rôle important dans l'enseignement. Harbonnier a constaté que « le professeur peut être déstabilisé par le fait que sa “démonstration dansée” peut être captée par l'étudiant à différents degrés de précision ou ne pas être captée du tout ». (p. 265)

Cette chercheuse souligne, en se référant à Barbier et Galatanu (2000), que cette « démonstration dansée » du professeur constitue une « *offre de signification* ». ¹⁰ (p. 261) Harbonnier affirme que l'intention d'influence sur autrui est inhérente à tout acte de communication. Elle explique aussi que l'association de la « proposition dansée » à une

¹⁰ Cette expression est en italique dans la thèse de Harbonnier.

« offre de signification », confère au professeur « un certain rôle pouvant produire un certain effet sur les étudiants ». (p. 263)

Cette « démonstration dansée » est proposée de deux façons distinctes présentant chacune des caractéristiques particulières :

- **Présentation de la proposition** : montre et expose les différents éléments de la proposition dansée.
- **Explication de la proposition** : établit explicitement des liens entre les différents éléments de la proposition.

Le rapprochement vers la proposition dansée du professeur est, pour l'étudiant, une porte vers l'altérité et l'accroissement de ses connaissances sur le mouvement dansé. Par contre, cette proposition pourrait aussi limiter l'apprenant. « Le manque de réflexivité de la pratique enseignante contribue à enfermer les apprentis-professeurs dans une reproduction "mimétique" de cette pratique traditionnelle. » (p. 403-404)

Harbonnier conclut que la « démonstration-reproduction » est un aspect plus interactionnel qu'il n'y paraît, car la résonance de la communication du professeur fait fleurir l'apprentissage de l'étudiant. Pour elle, cette « démonstration reproduction » cache un potentiel d'autonomie pour ce dernier.

Même si Harbonnier parle des cours de danse contemporaine, nous considérons que ce phénomène de diversité dans la démonstration et la réception de la « proposition dansée » peut se retrouver, de façon générale, dans le processus d'enseignement-apprentissage des différents styles de danse, y compris la danse classique. Cette chercheuse nous rapproche de la relation entre l'enseignant et les apprenants et de la mobilisation de leurs stratégies, ainsi que du processus vécu des deux côtés. Cependant, cette recherche se centre sur la danse contemporaine. Ses résultats nous incitent donc à poursuivre nos questionnements sur les processus d'enseignement et d'apprentissage des mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir.

Un autre exemple de recherches qui peuvent apporter une contribution à l'enseignement de la danse est celle de Desprès (1998), qui se réfère au travail des chorégraphes Odile Duboc et Trisha Brown et de la danseuse et pédagogue française Lulla Chourlin.

1.2.1.2.6 Desprès (1998)

Desprès expose le travail d'Odile Duboc, de Trisha Brown et de Lulla Chourlin sur la sensation et le mouvement, à travers une profonde analyse de leur pratique. Les trois études sont suivies de ses propres commentaires sur la sensation et le mouvement. Ces commentaires mettent en relation divers champs comme la phénoménologie, la psychanalyse, la biomécanique et la neurophysiologie, entre autres, pour exposer une confrontation nécessaire entre la danse et ses diverses théories. Desprès affirme qu'« il ne s'agit pas ici de "théoriser" la danse, mais de dégager les concepts qu'"une" danse développe ». (p. 10) Son souci est de décrire les expérimentations des danseurs pour montrer comment, en dansant, ils pensent et construisent le monde. Elle a voulu faire une association entre la théorie et la pratique, « dont on parle souvent, mais qui ne nous semble, effectivement, que rarement réalisée, et certes difficile à tenir ». (p. 11)

Dans le travail de la chorégraphe française Odile Duboc, Desprès trouve qu'il existe une logique du mouvement et de la sensation, laquelle est qualifiée de *logique du geste poétique*. « En travaillant le regard et l'écoute des corps, le geste poétique fait vaciller la perception et la conception d'un monde habituel. » (p. 7)

Par rapport à la danse de la chorégraphe américaine Trisha Brown, Desprès repère qu'il existe une autre logique de la sensation du mouvement. « La sensation du mouvement coïncide exactement avec le mouvement de la sensation, et, dans cette exacte coïncidence au "milieu", le mouvement tout comme la sensation sont des propagations continues et fluides. » (p. 7)

Au sujet de l'enseignement de Lulla Chourlin, danseuse et pédagogue française, Desprès montre qu'il existe un vrai travail des sens qui est lié à la méthode somatique du Body-Mind Centering®. « Le "travail" de la sensation et du mouvement est conçu comme un parcours

sensible, respectueux de tout corps, un parcours vigile et lesté [...] en un mot, un parcours sans cesse “déférent”. Il se dessine ici une autre conception du “travail” comme de “l’effort”. » (p. 8)

Par rapport aux conclusions de l’étude, Desprès mentionne que les danseurs contemporains, en convoquant le sensible, déploient une logique du corps, « celle que nous avons appelé la *logique du geste-usage ou du mouvement-action* ». (p. 529) Cette logique est définie en fonction des fondements de notre idéologie, basée sur la philosophie antique et en montrant la logique de la corporéité occidentale. Desprès constate que notre corps contemporain porte la séparation entre le sensible et l’intelligible dont parle Platon.

Par rapport aux méthodes somatiques, Desprès pense qu’elles apparaissent comme des supports basiques aux créations de l’avenir. Elle dit qu’elles « sont moins derrière nous que devant » (p. 547), pour comprendre le présent autant que pour aller ailleurs. Elle insiste sur le fait que « le défi pédagogique de l’éducation somatique réside dans le fait même que sa logique lui impose de ne pas s’imposer, sinon elle en perd sa substance, sa portée efficiente, son sens ». (p. 547)

En ce qui concerne le travail sur les sensations, Desprès conclut qu’il implique un important renouvellement des procédés pédagogiques. Le « savoir danser » ne se définirait plus comme une répétition codifiée, « mais comme une variation à partir d’un mode de corporéité générique que nous avons nommé la corporéité aïsthétique ». (p. 546) Il s’agirait de transmettre une multiplicité d’outils qui ouvrent sur la compréhension de principes, voire de beaucoup plus de possibles. Desprès souligne aussi que :

La logique aïsthétique estime que le pédagogue ne donne pas à l’élève des sensations à trouver. On ne donne pas une sensation, une sensation (comme une attention au processus) se trouve ou ne se trouve pas; chaque sujet est sentant et senti ou non, produit un geste aïsthétique ou non. (p. 546)

La principale dimension de cette logique aïsthétique permet de remarquer un champ vaste d’investigation pour l’art de la danse et « une éthique qui nourrirait cette période, à peine ouverte, pour nous, de l’art comme création de la vie quotidienne ». (p. 549)

Cette chercheuse met l'accent sur la qualité du mouvement et elle nous donne des idées pour aller chercher cette qualité à travers le travail des sensations, mais comment cela fonctionnerait-il pour les adultes débutants qui suivent des cours de ballet en contexte de loisir? Et, mieux encore, comment pourrions-nous appliquer ces concepts dans les mouvements dansés à la barre? Nos questionnements restent encore sans réponse.

En lien avec l'enseignement, Amra (2007), pour sa part, a réalisé une étude où sont décrites les pratiques pédagogiques de deux enseignantes d'ateliers d'improvisation.

1.2.1.2.7 Amra (2007)

Dans sa recherche, Amra présente une réflexion sur les stratégies d'enseignement qui sont utilisées pour développer la créativité chez les apprenants. Cette étude contribue à créer des rapports entre la théorie, le développement de la créativité et la pratique de l'enseignement de l'improvisation en milieu scolaire. L'auteure fait appel à des concepts comme la créativité, la sensation et l'imaginaire, qui sont à notre avis particulièrement nécessaires au processus d'enseignement-apprentissage de la danse classique.

Par rapport à la créativité, cette chercheuse souligne qu'elle est présente chez tous les individus et à tous les âges. Pour l'exprimer, des conditions favorables sont nécessaires. « Être créatif, c'est pouvoir s'adapter au réel, le comprendre et combiner les données dans le but de produire un maximum de possibles. » (p. 6)

En faisant référence à plusieurs auteurs (Durand, 1992; Bachelard, 1968; Wunenburger, 2003; Freud, 1976 et Bergson, 1970), Amra mentionne que « l'imaginaire est l'ensemble des images mentales générées par une personne ». (p. 18) L'imaginaire représente une assise de données qui est nourrie par les expériences ainsi que par les apprentissages passés ou présents. Ces données sont gardées en mémoire sous forme de représentations.

Par rapport à l'imagination, Amra affirme que celle-ci organise des idées vers la solution originale d'un problème, ou vers la construction d'une œuvre. Elle conclut que l'imaginaire et l'imagination sont indivisibles. L'imaginaire est l'initiateur du processus créatif et

l'imagination « assure le passage du désordre de l'imaginaire à l'ordre de l'imagination, soit du désordre de la créativité à l'ordre de la création ». (p. 25) L'imaginaire et l'imagination sont liés par un va-et-vient dynamique et incessant entre l'imaginaire individuel et le réel.

Dans le même ordre d'idées, Wunenburger (2003), cité par Amra, explique que l'imaginaire passe à travers le corps, mais aussi par d'autres sources de communication des images mentales, déjà accumulées par le vécu, les perceptions et l'intellect. « Une constante tension entre le donné perceptif, reproduit ou actuel, et l'image symbolique habite l'imaginaire. » (p. 26) À partir de ces idées, cette chercheuse affirme que pour favoriser le développement de la créativité, il faut prendre en compte les désirs et les besoins de l'individu, « ceux-ci influençant son rapport à la réalité, sa manière de l'intérioriser et d'agir sur elle ». (p. 27) La chercheuse explique aussi que l'imagination aide à accéder à la sensation et transforme les schémas sensori-moteurs, en donnant une nouvelle qualité de mouvement.

À ce sujet, Godard (1995), cité aussi par Amra, explique que « selon notre humeur et l'imaginaire du moment, la contraction du mollet qui prépare à notre insu le mouvement du bras sera plus ou moins forte et donc changera la signification perçue ». (p. 42) Cela montre la communication entre le corps et le psychisme. Godard affirme que toute modification de notre posture aura un impact sur notre état émotionnel et vice versa. Il précise que « l'on a accès à la musculature involontaire par le biais de l'imaginaire ». (p. 46) Godard, souligne encore que les professionnels du mouvement savent que l'accès à l'imaginaire permet de toucher toutes les dimensions d'un mouvement ainsi que le pré-mouvement pour améliorer, modifier ou diversifier la qualité d'un geste.

Au sujet de la perception, Amra estime que celle-ci permet à l'individu d'appréhender le monde. Amra mentionne par ailleurs que « la perception met aussi en jeu des mécanismes cognitifs conscients ou inconscients lesquels, en relation avec les expériences sensibles, participent à l'acquisition de nos connaissances ». (p. 28) Elle considère que la relation du corps avec son environnement reflète la genèse de la perception.

Les théories de la perception (Merleau-Ponty, 1945; Kant, 1973 et Bergson, 2004), prises comme référence par Amra dans son étude, désignent le corps comme lieu essentiel pour l'expérience des objets, et comme base créatrice des connaissances. Ces auteurs affirment que

le corps choisit d'inclure les connaissances de ce qui nous entoure dans la perception corporelle; cela dépend de l'utilité que les objets nous apportent.

Dans le même ordre d'idées, Amra affirme que la notion de « corps vécu » est un concept primordial dans la phénoménologie. Cette notion annonce que la conscience passe, avant tout, par l'expérience corporelle; Amra l'explique en disant : « Nous sommes notre corps et donc notre conscience de la réalité passe avant *tout* par l'expérience sensorielle de la réalité ». (p. 29)

À ce sujet, Merleau-Ponty (1945), cité par Amra, voit le corps comme « organisme vivant, participant de façon active et centrale à la création de nos perceptions ». (p. 29) Il soutient que « le corps unit le sujet et l'objet. Nous ne pouvons donc connaître les choses sans les voir, les entendre ou les toucher. En fait, nous ne pouvons concevoir de les connaître dans leur totalité sans en avoir fait l'expérience à travers le corps ». (p. 29)

À cet égard, Amra cite Fisher (1970) qui mentionne que la conscience du corps serait soumise à la façon dont l'individu répartit son attention sur les différentes parties de son corps et de ce qui l'entoure. « Chaque individu dispose d'un réseau de points de sensibilité différente. » (p. 38) Cette division influencerait le comportement et l'évaluation des options disponibles. À partir de cette idée, Amra conclut que l'expérience corporelle augmente et multiplie la conscience générale du corps, et par conséquent les potentialités créatrices. Elle ajoute que « lier la sensation et le psychisme dans l'exécution du mouvement favorise l'expression individuelle, et par conséquent la créativité ». (p. 39)

Par rapport à la sensation et l'imaginaire, Amra fait référence à Bernard (1993), Godard (1995) et Figols (2000), qui soulignent que la relation entre ces concepts est un échange intérieur dont le résultat est le mouvement. « Ils s'influencent continuellement pour donner corps et sens au mouvement. » (p. 44)

Finalement, Amra conclut que l'imaginaire serait une aptitude importante à prendre en compte dans les techniques d'enseignement, « l'idée étant que l'élève soit acteur de son apprentissage et accède aux savoirs de manières conscientes et diversifiées ». (p. 50) Elle mentionne aussi en conclusion que les enseignantes qui ont été observées dans cette

recherche favorisent la créativité par une démarche pédagogique en trois étapes (perceptive, productive et expressive) et qu'elles ont utilisé des stratégies d'enseignement similaires à chacune de ces étapes.

Cette chercheuse nous montre comment la créativité peut aider à mobiliser les stratégies d'enseignement, et l'imagination les stratégies d'apprentissage. Elle nous expose aussi comment l'imagination contribue à une sensation permettant une qualité de mouvement désirée. L'auteure nous donne des outils possiblement mobilisés dans les stratégies d'enseignement, mais est-ce que ceux-ci sont mobilisés de la même manière avec les adultes débutants en contexte de loisir? Comment appliquer ces idées pour mobiliser des stratégies d'enseignements dirigées vers la réalisation des mouvements dansés à la barre d'un cours de ballet?

À propos de l'enseignement, voyons maintenant comment Aitchison (2012), dans sa pratique de professeure de ballet, a travaillé à intégrer des concepts de mouvement aux techniques traditionnelles de la danse, pour développer les qualités dynamiques expressives des mouvements dansés.

1.2.1.2.8 Aitchison (2012)

Pour cette chercheuse, les qualités dynamiques expressives des mouvements dansés sont importantes, puisqu'elles permettent aux danseurs en formation d'avoir un large registre de mouvement. Aitchison, avec son projet de recherche, voulait approfondir la compréhension de ce qu'elle avait fait, instinctivement, pendant son enseignement; elle voulait valider son système. Elle l'a donc défini à partir de trois concepts de mouvements dynamiques, orientés vers la modulation de l'énergie et de la qualité du mouvement : le mouvement interne, le mouvement dynamique et le mouvement de transition.

- **Le mouvement interne** : ce mouvement traite ce qui arrive à l'intérieur du corps. Son but, selon Aitchison, implique l'établissement d'une conscience intérieure et d'un fonctionnement optimal, où le corps est dans un état d'empressement à améliorer le mouvement dynamique.

Le danseur développe une compréhension de la façon d'organiser le corps efficacement, ainsi que de supporter et de diriger sa structure. Il développe aussi une façon de devenir intégré et complètement investi, stimulé et équilibré sans tension. Et il lui est aussi possible d'être amorcé intérieurement et de remplir son espace intérieur. En général, selon Aitchison, les éléments du concept de mouvement interne fournissent un approfondi, dégagent l'utilisation d'énergie et l'espace intérieur.

- **Le mouvement dynamique** : ce mouvement implique l'utilisation de forces agissant sur le corps, en le déplaçant dans l'espace. Cette chercheuse souligne qu'une action à venir est déterminée par la façon dont on prépare la motion. Elle affirme aussi qu'un mouvement est déterminé par l'utilisation de l'énergie, les forces et l'interaction avec l'environnement (le sol, la gravité, le partenaire, etc.) aussi bien que par son intention. « These elements are key to bringing quality to one's dynamics and to one's movement. » (p. 79) Aitchison considère qu'il est important de choisir comment utiliser ces éléments et de savoir comment ils sont présents au moment de la préparation. La façon de les utiliser peut être tant technique que créative. La préparation est la pierre angulaire du système d'Aitchison, qui se réfère aussi à « la charge et la libération », quand on prépare et exécute une force. La préparation a besoin d'une utilisation fluide des articulations et d'une utilisation intentionnelle des forces intérieures et extérieures. « The release point is the moment a movement is born into motion and should happen without a delay between the load and release: the movement is connected. » (p. 80) Dans le ballet, les mouvements peuvent être dansés sans beaucoup d'effort si au moment du lancement, le mouvement ne coule pas ou n'a pas l'intention appropriée.
- **Le mouvement de transition** : le but du mouvement transitoire est de couler la fin d'une action dynamique dans le début d'un autre. « It involves the moment of decision when one purposefully intends the body and forces for a specific goal with clarity of thought and physicality. » (p. 81) Aitchison mentionne que le danseur réorganise la relation et l'engagement des parties de son corps, il module leur énergie dans la préparation pour appliquer une nouvelle force et se prépare à exprimer la connexion de deux actions. « Transitional movement is important in the management

of weight because it reorients the body to be effective physically for a qualitative intent. » (p. 81) Sans cette préparation, son intention peut être non coordonnée et peut provoquer une perte de clarté dans sa projection.

Les résultats de l'étude de cette chercheuse ont montré que son système aidait à former des danseurs plus conscients de leur mouvement dynamique interne ainsi que des actions dynamiques externes. L'utilisation conjointe de ces deux dynamiques, interne et externe, soutient les mouvements de transition. En résumé, la combinaison de ces qualités permet d'acquérir et de clarifier les qualités des mouvements dansés. Toutefois, nous nous demandons : comment arriver à transmettre ces connaissances à travers des stratégies d'enseignement aux adultes débutants en contexte de loisir au moment de réaliser les mouvements dansés à la barre d'un cours de ballet?

En conclusion, grâce à cette première partie de la revue de littérature qui soutient notre problématique, nous pouvons souligner que les recherches consultées convoquent des résultats très éclairants pour l'enseignement de la danse et du ballet, mais malgré les conclusions des études consultées sur les stratégies d'enseignement, subsiste la question de la manière de transmettre les mouvements dansés à la barre à des élèves adultes débutants en contexte de loisir. Des pistes importantes enrichissent les références quant aux stratégies d'enseignement, mais nous n'avons pas encore trouvé d'éléments précis qui nous donnent des réponses sur le comment, et plus précisément, sur le comment introduire un mouvement dansé spécifique dans un cours de ballet pour adultes débutants dans un contexte de loisir. Comment créer une relation avec des adultes débutants pour enseigner les mouvements dansés? Comment savoir quelle est la stratégie qui fonctionne ou qui convient le mieux pour chacun des élèves? Il n'existe pas non plus de recensions de l'expérience vécue des enseignants de ballet par rapport aux stratégies qu'ils mobilisent en classe.

Maintenant que cette partie consacrée à la recension des écrits sur l'enseignement se conclut, passons à une deuxième partie, pour aborder la question de l'apprentissage en danse. Cela nous permettra d'aborder d'autres questionnements énoncés dans notre problématique.

1.2.2 APPRENTISSAGE EN DANSE

Plusieurs chercheurs ont étudié l'apprentissage en danse, ainsi que la relation pédagogique enseignant-élève. Les résultats de leurs recherches nous éclairent sur les diverses manières qui peuvent exister pour apprendre les mouvements dansés, ainsi que sur les différences et les ressemblances entre l'apprentissage en danse contemporaine et en danse classique. Nous pouvons aussi observer les étapes d'apprentissage qui ont été identifiées lors des diverses études. De même, nous pouvons confirmer l'importance, pour l'apprenant, de la démonstration des mouvements dansés de la part de l'enseignant au moment de les enseigner. Cette deuxième partie de la revue de littérature nous permet de mieux comprendre des aspects de l'apprentissage en danse d'apprenants de divers niveaux et de divers genres de danse.

1.2.2.1 Faure (2000)

En rapport avec l'apprentissage en danse, Faure affirme que :

« Apprendre par corps » implique la présence d'un formateur qui ne reste pas silencieux. La relation professeur/élèves est autant « intercorporelle qu'intersubjective » [...] le professeur montre le mouvement en associant les noms des pas, des conseils, des comptes. Les élèves tentent de s'approprier l'enchaînement de mouvement en regardant l'enseignant ou en dansant avec lui. Ce dernier oriente encore l'attention des élèves sur quelques difficultés ou leur demande de faire l'exercice avant de les signaler. Lors des premiers essais, il admet en général quelques imprécisions d'exécution qui seront corrigées quand l'exercice aura été répété et sera mémorisé (même imparfaitement). (p. 114)

Faure affirme que les enseignants corrigent surtout sur le plan collectif. Les danseurs apprennent vite à faire une correction destinée à un pair. Et les élèves qui ne le peuvent pas ont des problèmes pour s'autocorriger. Ils dépendent alors plus que les autres du jugé extérieur.

Selon Faure, il existerait deux modes d'apprentissage corporel :

1. La « discipline » (danse classique)

2. La « singularité » (danse contemporaine)

Ces modes d'apprentissage se définissent à partir des traits particuliers, et récurrents, d'une réalité sociohistorique, confrontés à ceux des configurations observées.

Du premier mode, la danse classique, l'auteure souligne, dans les conclusions de ses recherches, que la valorisation de la technique du corps impliquée dans la tradition artistique transmise marque la logique de ce mode. L'apprenant doit suivre un « modèle » idéal. Selon Faure, l'apprenant est d'abord un « technicien » avant de devenir un interprète ou un créateur. « La forme de la danse classique est particulièrement démonstrative. » (p. 115) Elle affirme aussi que les enseignants établissent des séquences d'un cours à l'autre. En danse classique, l'observation est très importante. L'enseignant dirige la prise de conscience de l'apprenant, en désignant l'erreur ou en touchant le corps de celui-ci. Les experts se corrigent eux-mêmes grâce aux outils, visuels (en se regardant dans le miroir) ou perceptifs, qu'ils ont appris à utiliser.

La logique disciplinaire de l'apprentissage, selon Faure, se base sur la routinisation des actes et l'acquisition stable de schémas stables. Le processus d'incorporation se fonde sur la répétition des mouvements et des exercices, par essais et erreurs qui amènent les apprenants à les « réaliser parfaitement », ainsi qu'à acquérir une richesse de schémas stables.

Du deuxième mode, la danse contemporaine, l'auteure affirme que la technique est au service du danseur comme créateur et pas seulement comme technicien. Elle souligne que les enseignants donnent de nouveaux éléments chaque cours, des outils pour que les apprenants s'adaptent, improvisent, réfléchissent aux nouveaux exercices. Faure mentionne que dans ce mode, « la pédagogie inclut de la sorte des expérimentations sans modèle (en suivant des consignes précises) qui rompent avec la logique de l'exercice inventé et montré par l'enseignement puis reproduit par les élèves ». (p. 118) La logique de la singularité de la danse contemporaine intègre un travail d'invention et de personnification de gestes de danse. De la même façon, elle fait porter l'attention des danseurs sur leurs perceptions sensori-motrices. À notre avis, cette singularité dont Faure parle peut aussi se refléter dans les cours de danse classique, car nous considérons que chaque danseur, indépendamment du style de

danse pratiqué, a sa propre manière de réaliser un mouvement et lui donne une distinction propre.

En contexte d'apprentissage de la danse, Faure affirme que ce mode donne à voir des gestes « attrapés » physiquement (dans ce cas, il s'agit des mouvements dansés), appris corporellement à travers un rapport à l'espace, au temps et aux autres. Les corps, de l'enseignant et de l'apprenant, « sont liés à des interactions langagières, faisant parfois appel à de la réflexibilité et à des prises de conscience savamment organisées ». (p. 9) Les mouvements de ce dernier se constituent d'abord maladroitement. « Puis en se perfectionnant, ils se fixent dans la mémoire sensori-motrice et kinesthésique. » (p. 9)

Faure conclut aussi que l'apprentissage de la danse se base sur l'appréhension et la reproduction des mouvements montrés par l'enseignant; l'un des moyens d'incorporation est l'imitation (imitation dont parle également Harbonnier, 2009). Il en existe deux types :

- **Le mimétisme (mimesis)** : selon Bourdieu (1980), cité par Faure, il s'agit d'un processus d'acquisition pratique qui se base sur le fait de supposer une relation entière de reconnaissance. Cette dernière se situe hors des représentations mentales. Le mimétisme est défini par Wallon (1970) comme une « imitation sans image ni modèle ». (p. 114)
- **L'imitation volontaire** : est un acte qui se réalise à partir d'un modèle. Ce type d'imitation produit de nouvelles connexions sensorielles et élargit les organisations motrices et posturales de l'enfant.

Il existe d'autres auteurs, cités par Faure, qui parlent de ce dernier type d'imitation, mais qui la nomment différemment. D'un côté, Winnykamen et Lafont (1990) la désignent sous le nom d'imitation-modélisation et affirment qu'il s'agit de l'interaction entre un modèle proposé par l'enseignant et le sujet imitateur conscient d'apprendre. D'un autre côté, Bruner (1983) l'appelle *imitation réfléchie* et mentionne qu'elle implique la volonté de l'individu qui doit maîtriser les habiletés dans l'action imitée. À la lumière de ces recherches, Faure conclut que « l'imitation n'est alors possible qu'en collaboration avec autrui, si les habiletés cognitives et motrices le permettent ». (p. 126)

Sur les particularités des débutants en danse, Faure affirme aussi que les élèves débutants saisissent de manière pratique la relation entre le rythme et les mouvements, « en dansant en même temps que le professeur qui montre l'exercice ». (p. 127) Par contre, les élèves expérimentés apprennent les exercices en observant et en écoutant l'enseignant. Faure souligne également que les enseignants donnent à ces élèves expérimentés beaucoup plus d'explications verbales que de démonstrations des exercices, qui sont plus fréquentes avec les débutants.

Cette chercheuse nous expose diverses manières d'apprendre en danse, mais comment et à quel moment du processus d'apprentissage cela se passe-t-il? Qu'est-ce que l'apprenant, adulte débutant, pense et ressent à ce moment-là? Quel est le processus vécu par cet apprenant au moment d'apprendre?

Toujours sur le sujet de l'apprentissage, nous nous pencherons maintenant sur les études réalisées par Cadopi et Bonnery (1990).

1.2.2.2 Cadopi et Bonnery (1990)

À propos de l'apprentissage de la danse, les constats de Cadopi et Bonnery ainsi que de Faure (2000) coïncident en soulignant que celui-ci est fondé sur la reproduction d'un modèle, et avec une quantité importante de répétition d'exercices. Ces chercheuses affirment qu'en général l'apprentissage de la danse repose sur la copie d'un modèle fourni par l'enseignant, sur l'observation d'un modèle visuel. À ce sujet, Cadopi et Bonnery précisent que l'enseignant ou le chorégraphe démontre, tandis que l'élève ou le danseur reproduit : ce qui revient à dire « regarde, fais comme moi ». (p. 128) En outre, ces auteures mentionnent que le phénomène se produit grâce à la nature des habiletés à acquérir.

Dans cet ordre d'idées, sur l'apprentissage moteur, Cadopi et Bonnery considèrent que « l'apprentissage est donc une activité psychologique, non directement observable (ce que l'on observe c'est son produit), résultant de la pratique (non de la maturation), et produisant

des modifications comportementales stables et durables ». (p. 111) En fait, tout au long des cours de ballet, les apprenants sont accompagnés seulement de leurs enseignants. Le processus d'enseignement-apprentissage est donc vécu entre eux, les apprenants et les enseignants, et le résultat est partagé, voire montré aux autres, au moment des examens, mais surtout au moment des spectacles.

Ces chercheuses précisent que danser, sur le plan moteur, c'est produire des formes corporelles. Elles disent que la démonstration d'une forme motrice est souvent plus « facile » que les explications verbales pour la transmettre.

Ces auteurs soulignent aussi que la répétition est une des conditions essentielles pour que l'automatisation se construise. « Si le milieu est stable, l'action l'est aussi et les coordinations internes sont invariantes. » (p. 122)

Par ailleurs, Fitts (1964) a défini trois étapes de l'apprentissage moteur, qui ont été présentées par Cadopi et Bonnery et que Faure (2000), pour sa part, associe à la logique de la danse classique. Les voici :

- **Phase initiale ou cognitive** : dans cette phase, l'enseignant propose un modèle et le débutant s'en fait une image visuelle. En exécutant plusieurs fois l'action, l'individu construit un schéma global (*pattern d'information*) de ce qu'il doit faire. Il doit se faire une idée claire de l'habileté à acquérir.

Pour Johnson (1984), mentionné dans l'étude de Cadopi et Bonnery, à cette étape, les individus ont tendance à verbaliser chaque partie de la tâche à accomplir, les mots les aidant à se rappeler ce qu'il faut faire.

Sur ce point, Cadopi et Bonnery mentionnent que l'intervention de l'enseignant en danse, à cette étape, consiste à démontrer l'habileté. Dans ce cas, nous nommerions cette phase *phase de démonstration des mouvements dansés*. Le débutant qui regarde l'expert faire le mouvement dansé et les mouvements nécessaires à sa réalisation construit une image visuelle. Cadopi et Bonnery précisent que la démonstration est plus utilisée que la description verbale, car elle tient à faire acquérir des gestes codifiés, tandis que la description serait

longue et complexe; mais cette dernière peut être utilisée pour les aspects essentiels ou critiques des mouvements dansés à réaliser. Elles concluent à propos de cette étape qu'« en exécutant la tâche plusieurs fois, le danseur construit peu à peu un pattern d'information kinesthésique, et il fait coïncider cette image kinesthésique avec l'image visuelle qu'il a de ce qu'il fait ». (p. 111-112) Cela sera en accord avec la forme qui doit être produite si celle-ci est codifiée.

- **Phase associative** : dans cette phase d'affinement de la réponse, le mouvement à apprendre doit être coordonné et produit avec régularité; l'élève travaille sur le pattern acquis dans la phase précédente, pour l'automatiser. L'automatisation est facilitée quand les conditions d'effectuation sont stables. L'apprenant s'aide beaucoup du miroir. C'est dans cette étape que se construit l'adéquation des images kinesthésique et visuelle.

À propos de cette phase, Cadopi et Bonnery remarquent la différence entre danse classique et danse contemporaine. Elles affirment qu'en ballet cette étape se fait par une stabilisation maximale des conditions d'exécution, tandis qu'en danse contemporaine par la variation de ces conditions. Ces auteures citent Leplat et Pailhous (1976) selon lesquels lors de cette phase associative, « le danseur porte son attention sur ses actions proprement dites, ce qui le conduit à intérioriser les propriétés des appareils sensoriels et moteurs requis par la tâche ». (p. 112)

- **Phase autonome** : dans cette phase, le geste dépend moins de l'acte cognitif. La demande en attention de la part de l'apprenant est donc réduite et l'individu peut faire d'autres tâches en même temps.

À ce propos Faure (2000) souligne que « le travail interprétatif prend tout son sens quand les danseurs ont moins besoin de contrôler expressément les actes moteurs engagés dans l'enchaînement dansé ». (p. 117) Pour elle, la recherche de l'autonomie est fondamentale dans l'apprentissage.

Schmidt (1982), cité par Faure (2000), définit l'apprentissage moteur comme un ensemble de processus associés à la pratique ou à l'expérience, conduisant à des changements relativement durables du comportement moteur. Il fait appel à la théorie de schémas, selon laquelle l'individu utilise, à partir de ses expériences passées, des règles qui lui permettront de

répondre à des situations semblables dans le futur. Pour lui, un schéma est une forme généralisée d'un programme moteur, permettant de donner naissance à une classe de mouvements. Selon Schmidt, chaque fois que l'apprenant accomplit une action, il met en mémoire divers types d'information et ces informations, organisées en schémas, sont stockées dans deux types de mémoire :

- **La mémoire de rappel ou d'évocation** : elle conserve les relations fonctionnelles construites lors des mouvements précédents entre trois variables : les conditions initiales, la spécification des paramètres et les résultats du mouvement. Chatillon (1988), mentionné par Cadopi et Bonnery, indique que ces relations vont construire une structure de connaissances qui pourra produire certaines des caractéristiques du mouvement à venir.
- **La mémoire de reconnaissance** : elle conserve les relations fonctionnelles construites lors des mouvements précédents entre trois variables : les conditions initiales, les résultats du mouvement et les conséquences sensorielles. Le schéma de reconnaissance dans cette mémoire permet au sujet de produire les conséquences sensorielles attendues du mouvement. L'individu a une indication interne qui lui donne la connaissance des résultats de l'acte.

Quant à d'autres théories sur l'apprentissage, Cadopi et Bonnery mentionnent la théorie par observation (théorie de l'apprentissage social), théorie cognitive qui affirme que le sujet se construit des représentations de ce qu'il voit. Bandura (1977), aussi mentionné par Cadopi et Bonnery, articule quatre processus qui expliquent l'apprentissage par observation :

- **Le processus d'attention** : le sujet sélectionne des éléments qui sont importants pour lui. Les indications verbales données pendant la démonstration facilitent l'apprentissage, car ces indications permettent au sujet de focaliser son attention sur les éléments pertinents de la tâche. « L'apprentissage par observation ne dépend pas de la manière dont le modèle est présenté : la démonstration réelle a les mêmes effets que le film. » (p. 120)

- **Le processus de rétention** : il se fait de manière symbolique : imagée ou verbale. « L'apprentissage par observation est positif lorsque le sujet apprend à coder activement et de manière synthétique les stimuli sélectionnés sur le modèle. » (p. 120)
- **Le processus de reproduction motrice** : « Lorsque le sujet produit la réponse motrice, le guidage de son action est assuré par les représentations qu'il a élaborées. » (p. 120) Carroll et Bandura (1982), mentionnés par Faure (2000), précisent que l'apprentissage moteur implique la construction d'une représentation qui montre un modèle interne pour la production de la réponse. Ce modèle sert de norme pour la correction de celle-ci à partir des rétroactions qui accompagnent l'exécution.
- **Les processus de motivation et de renforcement** : il y a trois types de renforcement dans ce processus :
 - L'effet des résultats de sa propre action sur le sujet (renforcement direct);
 - Le degré de satisfaction ou d'insatisfaction de sa performance (auto-renforcement);
 - L'effet sur le sujet des résultats de l'action du modèle sur le modèle lui-même (renforcement vicariant).

Ces trois renforcements peuvent faciliter ou non l'apprentissage par observation. « Le désir d'identification au modèle peut être, par ailleurs, un élément important de motivation. » (p. 121)

Sur les particularités des débutants en danse, Cadopi et Bonnery, affirment que :

Avant l'action, le sujet débutant parle plus que le sujet expert qui rentre plus vite dans l'action. Avec la formation des habiletés, il y a réduction des verbalisations. Après la réalisation, suite à un questionnement de l'enseignant, le sujet expert analyse plus la situation et les processus utilisés que le sujet débutant. (p. 170)

Par rapport aux difficultés que les apprenants peuvent rencontrer lors de leur apprentissage, Cadopi et Bonnery mentionnent que l'élève impliqué dans un problème adopte un certain nombre de démarches pour le résoudre. Il se fixe des sous-buts qui sont autant de règles

d'action momentanées lui permettant de produire des réponses aux différentes situations. Ces auteures affirment qu'un apprentissage peut être incorporé si le sujet se pose des questions qui permettent cette incorporation. De même, ces auteurs soulignent que l'élève dans une situation favorable d'apprentissage crée des stratégies propres. « L'apprentissage par résolution de problème (c'est le cas de la danse) présente des avantages pour les possibilités d'application, de généralisation de ce qui est acquis et pour la motivation à apprendre. » (p. 140)

Grâce à ces chercheuses, nous pouvons observer qu'il y existe des étapes dans le processus d'apprentissage en danse. Nous pouvons aussi remarquer ce que l'élève fait de visible pour autrui dans son processus d'apprentissage. Nous pouvons savoir que les démonstrations, les répétitions, et les explications verbales que l'enseignant fait des mouvements dansés aident l'apprenant dans son processus d'apprentissage. De même, ces chercheuses nous donnent des pistes sur les particularités des adultes débutants, ainsi que sur les difficultés qu'ils pourraient éprouver lors de leur apprentissage, mais qu'est-ce qui se passe avec le vécu privé des apprenants (leurs pensées, leurs sentiments et leurs émotions) lors de leur processus d'apprentissage? Quelle est leur expérience vécue à ce moment-là? Nous ne le savons pas.

Encore sur l'apprentissage, nous exposerons la recherche de Kovács (2003).

1.2.2.3 Kovács (2003)

Par rapport à l'apprentissage, cette chercheuse indique dans son étude qu'« apprendre implique l'utilisation active des connaissances et des compétences acquises dans le passé pour comprendre l'objet de nouveaux apprentissages ». (p. 39) Elle estime que la prise de conscience de l'erreur permet à l'apprenant de revoir son fonctionnement cognitif et de se réévaluer en fonction des objectifs. En se référant à Astolfi (1997) et à Scallon (1997), Kovács stipule que « l'erreur donne du sens à l'apprentissage en fournissant des balises auxquelles l'apprenant se réfère pour évaluer son progrès ou ses démarches dans une situation de résolution de problèmes ». (p. 42) Cette chercheuse souligne aussi que l'enseignant qui incite à la rétroaction permet que se réalisent les compétences

métacognitives (la prise de conscience, la vérification, le contrôle et l'anticipation de l'activité cognitive). « Lorsque l'élève a une conscience de lui-même comme apprenant, ses démarches cognitives deviennent plus efficaces, sa capacité de transfert de connaissances s'améliore, son autocontrôle et son autorégulation s'accroissent. » (p. 42)

Dans le même ordre d'idées, Astolfi (1997), mentionne ce fait :

Apprendre, ce n'est pas seulement augmenter son « stock » de savoirs, c'est aussi – et peut-être même d'abord – transformer ses façons de penser le monde. Nous savons bien, pour nous-mêmes, que nos moments de découverte essentiels sont souvent ceux qui nous permettent de voir les choses autrement, sans nécessairement que nous en sachions « plus ». (p. 76)¹¹

Kovács nous informe sur ce qui facilite l'apprentissage en danse, en permettant à l'apprenant de devenir plus conscient et en lui donnant des outils pour évaluer ses progrès et résoudre des problèmes qui peuvent se présenter à lui à ce moment-là. Cette étude a été faite dans une classe de danse moderne et nous nous demandons : est-ce que cela fonctionnerait de la même manière dans un cours de danse classique? Et avec des adultes débutants dans un contexte de loisir? Certains questionnements persistent.

Un autre chercheur, Savoie (2002), a étudié aussi l'apprentissage en danse.

1.2.2.4 Savoie (2002)

En ce qui concerne l'apprentissage en danse, Savoie affirme qu'il est évalué comme produit, car l'apprenant doit rendre, sur scène, un produit artistique. Ce chercheur précise aussi que l'apprenant se trouve parfois face à deux objectifs d'apprentissage : « 1. Apprendre à éviter les erreurs identifiées par l'enseignant et ainsi éviter d'attirer l'attention. 2. Apprendre les fondements et les bonnes procédures qui lui permettront d'exécuter correctement le mouvement ». (p. 13)

¹¹ Pour nous, le fait de faire « voir les choses autrement » par l'apprenant, comme le souligne Astolfi, est déjà une manière de faciliter, dans ce cas, l'apprentissage. Ce dernier se réalise grâce à l'enseignant ou à travers lui, et grâce aux stratégies que chacun (apprenant et enseignant) met en pratique.

Savoie présente l'étude de Langevin, Bruneau et Thériault (1999), où 328 apprenants ont illustré plusieurs interprétations de leur perception de l'apprentissage de manière générale. A ce sujet, il conclut qu'« en plus de déterminer les outils ou les moyens privilégiés par l'enseignant ou l'apprenant pour enseigner et pour apprendre, les différentes représentations de l'apprentissage influencent l'enseignant sur ses choix de stratégies de traitement de l'erreur ». (p. 16) Il souligne aussi que les enseignants en danse ont leur propre représentation de l'apprentissage, et que pour cette raison, les stratégies pédagogiques se modifieront selon les exigences implicites ou explicites.

Ce chercheur nous montre l'apprentissage en danse classique comme étant lié à la démonstration d'un produit final. Il nous explique aussi comment la représentation de l'apprentissage, que l'enseignant se fait, influence les stratégies qui seront mobilisées. Nous nous demandons alors : qu'est-ce qui se passe dans le processus d'apprentissage qui permet aux apprenants d'arriver à un résultat, voire à un produit final? Comment est-ce qu'ils mobilisent leurs stratégies d'apprentissage pour y arriver?

Nous allons maintenant exposer le point de vue des neurosciences sur l'apprentissage (un domaine d'étude récent dans le cas de l'apprentissage en danse), afin de faire le lien avec d'autres recherches qui abordent cette manière de concevoir l'apprentissage.

1.2.2.5 L'apprentissage selon les neurosciences

En ce qui concerne l'apprentissage, les neurosciences ont découvert les *neurones miroirs*, qui ont été identifiés dans la région motrice du cortex frontal du singe, par Giacomo Rizzolatti, au début des années 1990. Ces neurones s'activaient quand le singe exécutait une action avec la main ou la bouche, mais aussi quand le singe ne faisait que regarder l'un de ses semblables exécuter la même action.

Le blogue *Du cerveau à tous les niveaux* de l'Université McGill (<http://www.blog-lecerveau.org/blog/2011/03/07/nos-neurones-miroirs-preferent-nos-mouvements-preferes/>) mentionne une étude réalisée par des chercheurs de l'*University College London* (UCL), publiée dans *Cerebral Cortex* (2005), qui a essayé de confirmer la présence de ces neurones

miroirs dans le cerveau humain. Cette étude a détecté, grâce à un appareil d'imagerie cérébrale par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf), les changements d'activité dans le cerveau de danseurs professionnels de capoeira (une forme d'arts martiaux du Brésil) et de danseurs professionnels de danse classique (des danseurs du Royal Ballet de Londres), au moment où ils observaient des vidéos de danseurs qui performaient ces deux types de danse. Tous les participants de l'étude étaient de sexe masculin. Les résultats obtenus montrent que les régions du cerveau humain associées à ce système de neurones miroirs étaient plus actives quand un danseur regardait la sorte de danse qui était la sienne que lorsqu'il regardait l'autre type de danse. L'activité des neurones miroir se manifeste dans la région motrice où le cerveau planifie des mouvements complexes. Ces régions cérébrales sont associées aux mouvements et sont requises autrement par la vue de gestes qui font partie ou non de leur répertoire. Ces neurones miroirs servent à plusieurs autres fonctions, notamment la communication et la socialisation.

Pour cette étude, les chercheurs savaient que ces neurones s'activaient lorsque nous effectuions une action, mais ils ont été surpris que les mêmes cellules se soient également manifestées quand nous ne faisons que voir l'action en cours. De même, cette nouvelle étude est allée plus loin en montrant que ce système fonctionnait différemment selon notre degré d'expertise physique par rapport à l'action.

Selon Patrick Haggard (2005), de l'UCL, les résultats de cette étude suggèrent qu'une fois que le cerveau a appris une compétence, il peut la simuler sans même bouger, par simple observation.

Dans le même ordre d'idées, Daniel Glaser (2005), neuroscientifique qui faisait partie de l'équipe de l'UCL, explique qu'il s'agit de la première preuve que le répertoire moteur personnel, c'est-à-dire les choses que nous avons nous-mêmes apprises à faire, changent la façon dont notre cerveau réagit quand nous voyons le mouvement.

À ce sujet, Peter Tyson (2005), autre membre de l'équipe, affirme qu'un danseur blessé pourrait être en mesure de maintenir sa compétence en dépit du fait qu'il soit temporairement incapable de se déplacer, simplement en regardant les autres danser. De même, par la compréhension de la façon dont le système des neurones miroirs fonctionne, les médecins

pourraient être en mesure de mieux réhabiliter les personnes dont les compétences motrices ont été endommagées.

Il existe des articles qui ont déjà abordé la manifestation de ces neurones miroirs dans les cours des danses; c'est le cas de l'étude réalisée par Harbonnier et Barbier (2012).

1.2.2.6 Harbonnier et Barbier (2012)

Pour parler de l'apprentissage, ces deux chercheurs abordent le sujet de l'imitation dans l'article « Voir pour faire plus et faire pour voir mieux », où ils exposent les résultats de Harbonnier (2009) réalisée dans cinq classes techniques de danse contemporaine. Cette dernière étude avait pour but de faire ressortir les forces et les limites du mode pédagogique traditionnel d'apprentissage dans la classe technique de danse, qu'ils appellent « démonstration-reproduction du modèle ». (p. 2) Ces chercheurs affirment qu'il faut « voir » pour « faire plus », mais qu'il faut aussi « faire » pour « voir mieux ». (p. 7)

Contrairement aux divers auteurs (Ganne, 1998; Ginot & Launay, 2002; Lefebvre, 1998; Pujade-Renaud, 1976; tous cités par Harbonnier et Barbier, 2012) qui affirment que l'imitation suppose un apprentissage passif qui peut générer un état de dépendance, Harbonnier et Barbier soulignent que le processus imitatif ne conduit pas forcément à un conditionnement.

En ce qui concerne les étudiants, Harbonnier et Barbier ont identifié différentes activités d'appropriation (« faire avec », « faire après », « regarder sans faire »), qui indiquent des possibilités de stratégies d'apprentissage. Dans ces situations, l'enseignant clarifie la proposition dansée, en facilitant sa mémorisation chez les apprenants.

Ces deux chercheurs soulignent que la présentation de la proposition dansée, « faire quoi faire » de l'enseignant, est l'une des plus importantes sources d'apprentissage. Les apprenants voient cette présentation comme une indication qui dépasse la description et qui les invite à avoir accès au « processus même du mouvement ». (p. 18) Dans ce processus, Harbonnier et Barbier identifient « le phénomène de “résonance” décrit par les recherches sur

les “neurones miroirs” » (p. 18) qui peut être illustré de la manière suivante : « Le fait de voir dans le corps de quelqu’un d’autre aussi, ça me permet de faire ». (Témoignage d’un des apprenants, p. 19)

En ce qui concerne le mimétisme, ces deux chercheurs suggèrent de le préciser à partir du phénomène de *résonance* qui a été exposé par les recherches sur le système miroir. La proposition dansée de l’enseignant trouve une résonance chez l’apprenant et « ce n’est pas tant le processus mimétique qui est en jeu que l’étendue du répertoire moteur de l’observateur ». (p. 21)

Par rapport à l’imitation, Harbonnier et Barbier concluent en disant :

Nous n’affirmons pas qu’il faille conserver coûte que coûte, tel quel, le mode pédagogique traditionnel « démonstration-reproduction du modèle » dans la classe technique de danse. En revanche, nous proposons de ne pas ignorer l’intérêt de notre fonctionnement « résonnant » au mouvement d’autrui tout en reconsidérant les activités de l’enseignement traditionnel. (p. 23)

Ces chercheurs nous exposent leurs points de vue à partir de la danse contemporaine et nous restons avec les questionnements relatifs à notre domaine : est-ce que ces conclusions pourraient aussi être utilisées pour que les adultes débutants dans un contexte de loisir mobilisent leurs stratégies d’apprentissage des mouvements dansés à la barre?

Voici un autre exemple de recherche sur l’apprentissage, en danse classique cette fois-ci, et directement liée aux exercices à la barre d’un cours de ballet.

1.2.2.7 Martinell (2009)

Une étude réalisée par Martinell, du Département de danse de l’Université de Towson, Maryland, États-Unis, et publiée dans le *Journal of Dance Education* en mars de l’année 2011 (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2009.10387394#.Up9DNcTuK4I>), avait pour but d’étudier comment les étudiantes collégiales de niveau intermédiaire de ballet percevaient et expérimentaient les exercices à la barre, lors de leur préparation pour

le travail au centre. Des entrevues ont été réalisées avec ces sept étudiantes. Trois thèmes ont émergé de leurs réponses : 1. Deconstructing the Barre; 2. Perceptions of Barre Work; 3. Questions of Stability.

À propos de cette étude, Martinell affirme : « I still believe there are preparatory benefits to using the barre, I need to understand how to use the barre properly and how to guide my students so injury will not occur ». (p. 104)

Les résultats liés aux trois thèmes font ressortir les éléments suivants :

Du thème 1 :

- La connaissance de la barre a fourni aux étudiantes un sentiment de confort, de sécurité et de soutien.
- Toutes les participantes ont déclaré que la barre réduisait leur peur de tomber.
- Cette fonction de sécurité de la barre est apparue en promouvant la confiance en soi et l'augmentation de la conscience de soi au début de la classe chez les étudiantes.

Du thème 2 :

- « Most participants highlighted plié for its mental and physical benefits – signifying the beginning of class, developing self-awareness, or stretching the Achilles tendon. » (p. 107)
- « Preferred by all, tendu and dégagé emphasized foot articulation and prepared them for jumps. » (p. 107)
- « Each participant described rond de jambe as one or more of the following: warming hips, testing alignment, increasing rotation, and preparing for center adagio movements. » (p. 107)
- « Fondu and développé prepared a majority of participants for center adagio and developed supporting side stability and working side strength and flexibility. » (p. 107)
- Au sujet des « testeurs d'équilibre », les étudiantes ont décrit qu'ils leur avaient permis de trouver l'alignement et de soutenir l'équilibre en *relevé*. Cela en préparant les équilibres et les pirouettes du travail au centre.

- Aucune participante n'a préféré le travail du *frappé* ni du *petit battement*. Elles n'ont pas senti ni aperçu une connexion entre ceux-ci et les mouvements du centre.

Du thème 3 :

Les participantes ont éprouvé un conflit entre la sensation de stabilité à la barre et la sensation perçue pendant les exercices au centre. Elles expliquent qu'au moment de faire le transfert de la barre au centre, elles ont dû travailler plus fort pour garder la stabilité et le support de tout le corps. Deux conflits apparaissent : 1) the arm opposition; 2) the abdominal engagement.

- Toutes les participantes ont fourni des stratégies d'utilisation de la barre permettant de réduire au minimum la dépendance. Ces méthodes incluent : 1) tenir légèrement la barre; 2) lâcher de temps en temps la barre et tester l'équilibre; 3) s'appuyer sur la barre en sentant l'engagement des muscles latéraux du tronc.

Martinell conclut que les enseignants devraient être conscients de l'importance d'expliquer aux apprenants le but des exercices à la barre et les concepts des mouvements, ainsi que de l'utilisation de la répétition. Ils devraient aussi concevoir une classe de manière logique. Ils pourraient également discuter de la façon d'utiliser la barre, de comment maintenir le soutien du corps et minimiser la dépendance des élèves à la barre, ainsi que permettre une période de transition entre le travail de la barre et le travail au centre.

Même si les résultats peuvent être différents dans divers contextes, Martinell affirme que les recommandations peuvent être tout de même prises en compte et conclut en écrivant :

It is hoped that the value of this and future research assists higher education teachers in mentally and physically preparing students for center work, training for healthy and beneficial movement patterns, minimizing injuries, and increasing student awareness about the barre's purpose. Many teachers already incorporate these strategies, pay particular attention to student reactions, investigate classical traditions, and enhance awareness to efficient patterns, and the ballet community should commend these practices. (p. 109)

Pour nous, cette étude qui fait appel au vécu des apprenants lors des mouvements dansés à la barre nous offre des outils à travers deux voies. D'un côté, elle nous donne des outils que

nous pourrions prendre en compte au moment d'enseigner les mouvements dansés à la barre. D'un autre côté, ces informations nous permettent de connaître la manière d'agir et de réagir des apprenants en nous donnant la possibilité de créer de nouveaux outils pour l'enseignement, ainsi que pour l'apprentissage des mouvements dansés à la barre.

Cette étude de Martinell recèle des éléments très informatifs à prendre en compte pour comprendre le « comment » de l'apprentissage des mouvements dansés, ainsi que pour donner aux enseignants une vision plus objective et sensible qui pourrait être utilisée au moment d'enseigner les mouvements dansés. Cette recherche donne un aspect de l'expérience vécue des apprenants lors de leur processus d'apprentissage. Un point de vue que, comme enseignants, nous ne voyons pas. Même si cette chercheuse nous éclaire et nous donne ces outils très riches et pertinents pour notre pratique, nous sommes encore portée à nous questionner : comment est-ce que les expériences des adultes débutants sont vécues au moment d'apprendre les mouvements dansés à la barre d'un cours de ballet en contexte de loisir?

Bien que les résultats des quelques recherches recensées sur l'apprentissage en danse soient très pertinents sur les modes, les phases ou les stratégies d'apprentissage, il persiste toutefois, d'après notre expérience, diverses lacunes sur le processus d'enseignement-apprentissage du ballet, que ce soit en contexte de formation professionnelle ou en contexte de loisir pour les adultes débutants. Soulignons surtout une lacune relative à la documentation des expériences vécues par les professeurs et par les apprenants adultes débutants lors des cours de ballet en contexte de loisir.

Toutefois, cette recension des écrits nous permet de cerner des éléments pertinents qui peuvent amener des parcelles de réponses et qui pourront être réinvestis dans la recherche-action que nous entreprenons ici.

Au terme de cette recension des écrits sur l'enseignement et l'apprentissage en danse, nous sommes convaincue de l'importance de nous pencher, dans notre pratique, sur le processus d'enseignement et d'apprentissage des mouvements de la danse classique dansés à la barre (base sur laquelle va se construire progressivement le reste des contenus), d'un cours de ballet, par les adultes débutants dans le contexte de loisir. L'acte de nous pencher sur notre

propre pratique nous permettra de mieux la comprendre, de comprendre davantage le vécu d'apprentissage des élèves adultes débutants, ainsi que d'identifier les stratégies d'enseignement que nous mobilisons pour cette clientèle et d'en vérifier l'efficacité.

Compte tenu du problème énoncé dans ce chapitre – à savoir : quelles stratégies d'enseignement mobiliser pour des apprenants, et plus précisément, des adultes débutants dans un contexte de loisir? Quelles sont les stratégies que ces adultes débutants mobilisent? Comment est-ce que ces stratégies s'entrecroisent? Et à travers de quelle expérience vécue? – nous faisons l'hypothèse que le débutant devrait recevoir une multiplicité d'outils pertinents provenant d'autant de stratégies d'enseignement, lui donnant l'opportunité de parcourir différents chemins, afin de développer son désir au sein du processus d'apprentissage des mouvements dansés de la danse classique. Si tel est le cas, l'élève pourra, comme Cadopi et Bonnery (1990) le soulignent, capter, transformer et émettre de l'information. Il pourra aussi apporter un contenu neuf, reflet d'une réflexion et d'un commentaire sur la vie, car « le travail approfondi et le développement de l'esprit de recherche engendrent une meilleure expression personnelle ». (p. 180)

Ainsi, nous pouvons affirmer que même s'il existe des résultats de recherches sur l'enseignement et l'apprentissage du ballet et quelques stratégies qui s'y rapportent (que nous prendrons en compte dans notre enseignement), même si des recherches se sont intéressées à l'expérience vécue lors des exercices à la barre – un de points sur lesquels nous nous pencherons – il n'existe pas encore d'études sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées pour chacun des mouvements dansés à la barre en tenant compte de la relation entre ces stratégies, ni de l'expérience vécue de l'enseignant et des apprenants adultes débutants, dans un contexte de loisir, lors de leur processus d'enseignement et d'apprentissage.

Les questionnements qui ont surgi dans notre parcours comme professionnelle du ballet, et surtout notre besoin de donner aux élèves débutants une multiplicité de stratégies d'enseignement pour leur faciliter l'apprentissage de cet art, tout en leur donnant aussi le goût de continuer à apprendre et à pratiquer ce style de danse, constituent les éléments qui ont donné l'impulsion d'une recherche-action basée sur notre pratique. Afin de tenter de trouver

une réponse aux questionnements liés à la problématique de l'étude, abordés lors de cet exposé de la situation d'enseignement et d'apprentissage de la danse classique dans le cas d'adultes débutants, nous allons maintenant cerner notre question principale de recherche ainsi que les objectifs que nous poursuivons.

1.3 Question de recherche

Dans cette recherche-action, nous nous concentrerons sur le processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés¹² à la barre dans les cours de ballet pour adultes débutants, plus précisément sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées dans ces processus, et ce, compte tenu de tout ce qui a été recensé dans le domaine de la recherche sur ces stratégies. Ainsi la question de recherche se formule de la façon suivante :

Lors du processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés à la barre, dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir, comment les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont-elles vécues par l'enseignant et les apprenants?

1.3.1 Sous-questions de recherche

Étant donné que c'est de notre pratique dont il sera question dans cette étude, nous formulons les sous-questions en utilisant le *je*.

Les sous-questions ont été divisées en trois groupes :

1) Stratégies d'enseignement pour adultes débutants

- Quelles sont les stratégies d'enseignement que j'utilise dans un cours de ballet pour adultes débutants? Et comment est-ce que je les applique pour l'enseignement des mouvements dansés à la barre?
- Comment puis-je nommer et classer ces stratégies d'enseignement?

¹² Voir note 5.

2) Stratégies d'apprentissage des adultes débutants

- Quelles sont les stratégies d'apprentissage des élèves adultes débutants? Et comment les appliquent-ils dans l'apprentissage des mouvements dansés à la barre?
- Comment ces stratégies peuvent-elles être nommées et classées?

3) Relation entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage

- Comment le processus d'enseignement-apprentissage est-il vécu? (qu'est-ce qui se passe pendant ce processus?)
- Quels sont les liens entre les stratégies de l'enseignant et les stratégies des apprenants, dans ce processus?

1.3.2 But et objectifs de recherche

Le but de cette recherche-action à partir de notre pratique est le recensement des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet, qui pourraient aider à améliorer la transmission de leurs qualités ainsi que la compréhension des enjeux artistiques permettant d'aider les débutants à devenir autonomes.

Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- Identifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées par l'enseignant et des apprenants adultes débutants dans le processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés à la barre d'une classe de ballet;
- Nommer ces stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
- Classer ces stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
- Décrire les effets des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sur l'enseignant et les apprenants;
- Faire des liens avec les résultats de recherche existants ainsi qu'avec des leviers théoriques structurants.

Cette recherche qualitative, selon une approche compréhensive, sur nos interventions en tant que professeure ainsi que sur leurs effets sur les apprenants adultes débutants en contexte de

loisir, vise à documenter le processus d'enseignement-apprentissage à partir des postures de l'enseignant et de l'apprenant. Pour ce faire, nous exposerons dans le prochain chapitre les leviers théoriques qui nous permettront d'éclairer la pratique et de nourrir l'analyse des données que nous récolterons grâce à la méthodologie qui sera exposée plus bas.

Voici le schéma qui expose ce que nous cherchons encore à comprendre, malgré toutes les études et recherches consultées :

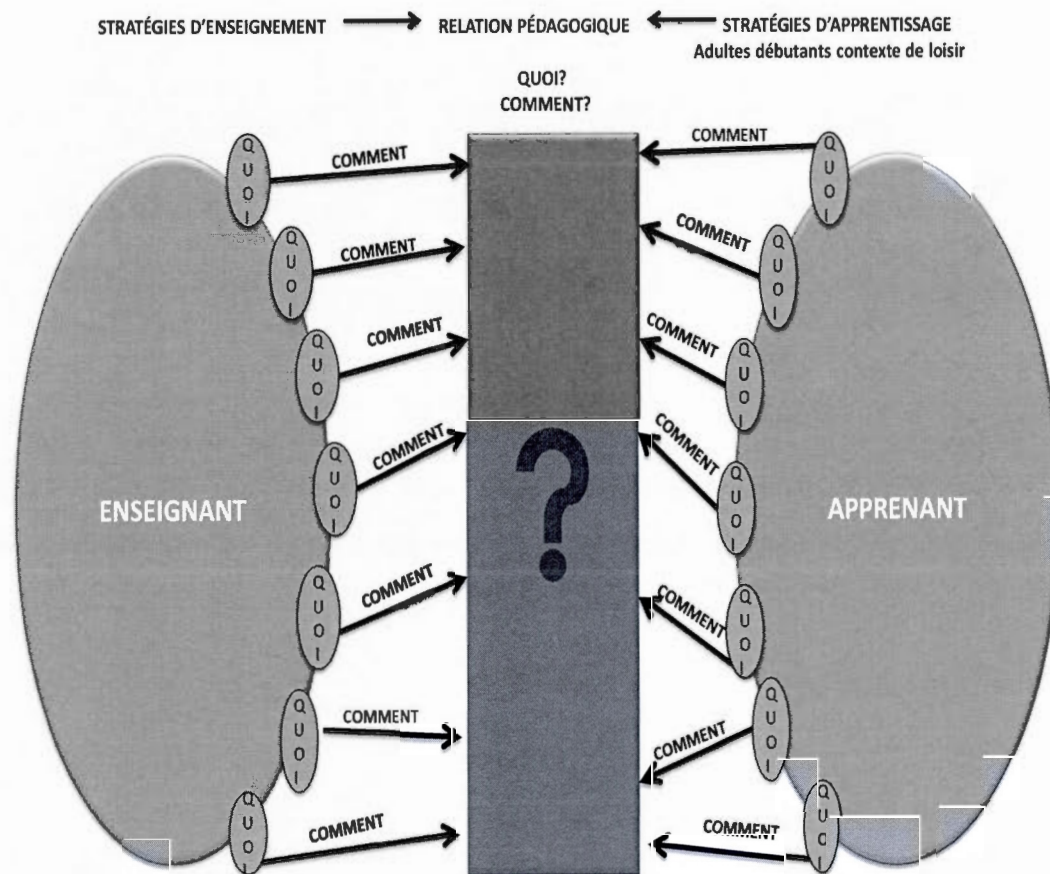


Figure 1.1 Problématique

CHAPITRE II

LEVIERS THÉORIQUES

En tenant compte de notre problématique, ainsi que des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de la danse qui ont apporté des outils pour leur amélioration, nous présenterons, dans ce chapitre, les leviers théoriques sur lesquels ce projet de recherche va s'appuyer. Ces leviers seront directement liés à trois composantes du processus d'enseignement-apprentissage de la danse classique que nous avons identifiées et qui sont à la fois liées aux trois points que nous avons traités lors du chapitre précédent (le ballet, l'enseignement et l'apprentissage) : le « *quoi* », le « *comment* » et le « *qui* » (voir figure 2.1). Nous exposerons ces composantes en développant les concepts issus des leviers théoriques et en montrant leur correspondance. Il faut souligner que ce projet se concentrera surtout sur le « *comment* », mais aussi sur les effets du « *comment* » sur le « *qui* », les objectifs de l'étude étant de voir comment le professeur enseigne les mouvements dansés, comment l'élève les apprend et comment ce processus d'enseignement-apprentissage se vit des deux côtés, comme enseignant et comme apprenant.

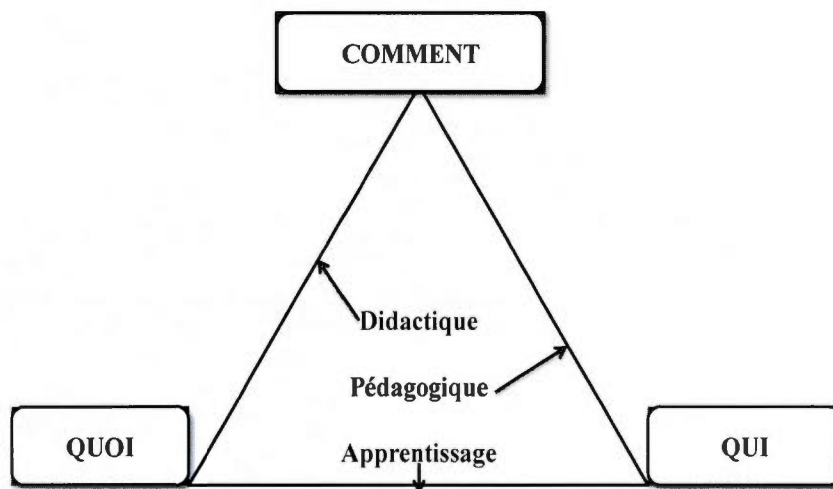


Figure 2.1 Trois composantes du processus d'enseignement-apprentissage de la danse classique

Afin de lier le questionnement de base de cette recherche à ces trois composantes, rappelons tout d'abord la question de recherche : lors du processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés à la barre (« *quoi* »), dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir (« *qui* »), comment les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont-elles vécues par l'enseignant et les apprenants (« *comment* »)?

Pour aborder les stratégies d'enseignement que l'enseignante, objet et sujet de cette recherche, mobilise dans les cours destinés aux adultes débutants, il est essentiel d'exposer les concepts et les connaissances auxquels cette enseignante pourrait avoir accès pour enrichir et améliorer son enseignement. Même si elle ne les maîtrise pas tous, certains concepts s'avéreront en effet utiles pour l'analyse des données que nous allons récolter. Les résultats dévoileront la pertinence des concepts qui seront traités dans ce chapitre.

Voici un schéma qui montre comment les concepts issus des leviers théoriques sont organisés et leur présentation selon les trois composantes décrites plus haut :

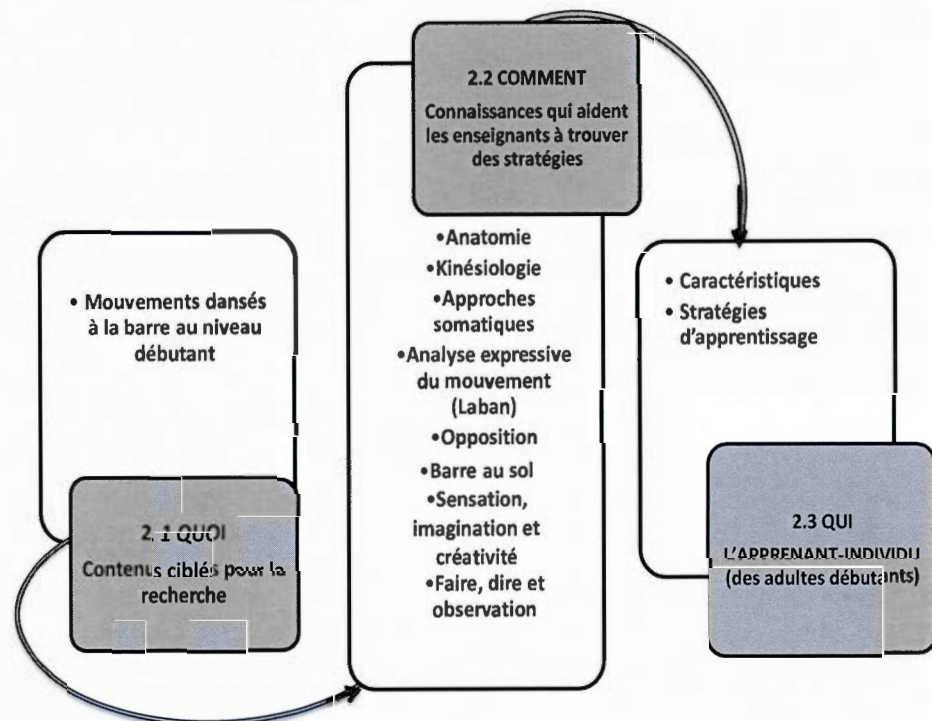


Figure 2.2 Organisation des leviers théoriques en fonction des trois composantes du processus d'enseignement-apprentissage de la danse classique

2.1 « QUOI » – Contenus ciblés pour la recherche

Dans cette étude, les contenus ciblés sont les mouvements dansés à la barre. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre 2005), le mot *mouvement* est défini comme le « déplacement d'une ou plusieurs parties du corps sous l'action des muscles ». (p. 919) Selon le *Dictionnaire de la danse* (1980), le mouvement « est pris en danse dans le sens de pas ou d'assemblage de pas » (p. 250) et peut être utilisé comme synonyme d'*action*. Dans cette recherche, comme nous l'avons spécifié antérieurement, les mouvements dansés auront la connotation de pas de ballet.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre I, il existe plusieurs méthodes d'enseignement du ballet, issues de différents pays (Russie, Cuba, France, Italie, États-Unis, Danemark, Angleterre). Cependant, même si les danseurs ont été formés avec une seule des méthodes existantes, ils peuvent danser dans les différentes écoles ou compagnies de tous les pays, car l'essence du ballet demeure la même.

À ce sujet, nous pouvons remarquer que les professeurs expérimentent une situation similaire. Ils peuvent avoir été formés selon une méthodologie particulière (russe/Vaganova par exemple) et peuvent enseigner dans des écoles et des compagnies qui utilisent cette méthode, mais aussi dans d'autres qui ne l'exigent pas. Ils connaissent en effet une méthode répandue qui peut être adaptée aux divers centres d'enseignement, car chacune de ces méthodes est un langage qui peut être transmis dans n'importe quelle langue, même si les mouvements dansés de la danse classique ont été codifiés en français. Nous constatons aussi que certaines progressions des apprentissages ou stratégies d'enseignement pourraient être semblables au sein des diverses méthodes existantes¹³.

Dans le même ordre d'idées, même s'il existe des différences entre les diverses méthodologies (par exemple, quant à la mécanique des mouvements dansés, au nom de ces

¹³ Par ailleurs, certaines écoles sont spécialisées dans une seule méthode exclusivement, tandis que d'autres, comme l'École nationale de ballet du Canada, enseignent selon diverses méthodes. Cette dernière intègre en effet les principes des méthodes actuelles et traditionnelles de l'enseignement du ballet, ainsi que des éléments de la danse moderne, tout en tenant compte des innovations de la science du mouvement.

mouvements, aux étapes d'enseignement, etc.), nous considérons que l'essence de chaque mouvement dansé, au moment de son introduction auprès des débutants, ne change pas. Cela signifie qu'un *demi-plié*, par exemple, réalisé à Cuba ou en France, aura les mêmes caractéristiques et qualités de base pour les débutants. Bien que le travail sur les différentes méthodes soit pratiqué partout dans les studios de ballet et théorisé dans la littérature, rappelons que l'expérience professionnelle de notre enseignante (objet et sujet de cette recherche) provient surtout des méthodologies cubaine et russe/Vaganova. Par conséquent, pour cette recherche, qui vise à recenser les stratégies d'enseignement propres à cette enseignante, nous nous appuyerons surtout sur les méthodes cubaine et russe/Vaganova, tout en considérant les autres que nous connaissons surtout par la théorie, ce qui nous permettra de définir l'essence des mouvements dansés à la barre d'un premier niveau de ballet, c'est-à-dire le « *quoi* ».

2.1.1 Mouvements de ballet dansés à la barre au niveau débutant

L'examen des divers syllabus nous amène à choisir et à circonscrire les mouvements dansés à la barre qui seront objet d'enseignement dans cette étude et sur lesquels porteront les observations, les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. Nous avons choisi de présenter les noms de ces mouvements dansés selon la méthode cubaine, car c'est la méthode que l'enseignante (objet et sujet de cette recherche) maîtrise et applique généralement en classe avec les adultes débutants. Ces mouvements ont été classés en trois catégories : les préalables, les mouvements dansés simples et les mouvements dansés combinés.

2.1.1.1 Préalables

D'une part, il s'agit des « placements préparatoires » des différentes parties du corps, qui vont faciliter la position entière de celui-ci au moment de l'apprentissage des mouvements

dansés. D'autre part, il s'agit des positions de base (des jambes et des bras) qui permettent de réaliser les mouvements dansés. Voici les éléments qui en font partie :

- En-dehors
- Posture du corps
- Positionnement du pied
- Positionnement de la tête
- Transfert de poids
- Positions des bras (selon la méthode cubaine)
- Positions des jambes

2.1.1.2 Mouvements dansés simples

Il s'agit des mouvements dansés à la barre qui se réalisent en faisant « une seule action », par exemple, aller vers le bas, aller vers le haut, aller en avant ou aller vers l'arrière. Il s'agit aussi des mouvements dansés qui montrent une continuité entre eux. Voici les éléments qui en font partie :

- *Demi-plié* (dans toutes les positions)
- *Grand plié* (en première, deuxième et troisième position)
- *Relevé* (dans toutes les positions)
- *Ramassé* (ou encore *souplé*) (dans toutes les positions)
- *Cambré* (dans toutes les positions)
- *Cou-de-pied* (devant et derrière)
- *Passé* (devant et derrière)
- *Attitude* (à la seconde, devant et derrière)
- *Battement tendu* (à la seconde, devant et derrière)
- *Battement jeté* (à la seconde, devant et derrière)
- *Relevé lent* (à la seconde, devant et derrière)
- *Grand battement* (à la seconde, devant et derrière)

- *Port de bras* (premier port de bras en dehors et en dedans)

2.1.1.3 Mouvements dansés combinés

Il s'agit des mouvements dansés à la barre qui sont composés de divers mouvements dansés simples. Voici les éléments qui appartiennent à cette catégorie :

- *Rond de jambe par terre* (en dehors et en dedans)
- *Battement fondu* (à la seconde, devant et derrière)
- *Battement frappé* (à la seconde, devant et derrière)
- *Développé* (à la seconde, devant et derrière)

Compte tenu de ce qui précède, nous procéderons maintenant à la description du *demi-plié*, pour montrer, à travers un exemple, comment l'essence d'un mouvement dansé garde les mêmes caractéristiques de base, quelle que soit la méthodologie au moyen de laquelle il est enseigné.

2.1.2 Le demi-plié selon les diverses méthodes

Les méthodes auxquelles nous faisons référence sont assorties de descriptions des mouvements dansés, qui définissent la nature, la fonction et la façon de réaliser chacun d'entre eux. Dans cette étude, nous ferons appel aux méthodes cubaine et russe/Vaganova, car, comme nous l'avons souligné, ce sont celles que l'enseignante a incorporées tout au long de sa formation et de sa pratique comme danseuse et professeure. Dans cet exemple, nous décrirons aussi ce mouvement selon les méthodes française et Cecchetti, afin de confirmer que l'essence du mouvement dansé demeure semblable dans les diverses méthodes. La description des mouvements dansés apporte des connaissances aux enseignants et leur expose ce qu'ils doivent transmettre. Ces descriptions que les diverses méthodes présentent à travers les ouvrages cités peuvent donc être utilisées comme outils pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage de ces mouvements.

Tout d'abord, González et Rodríguez (2004) disent du *demi-plié* selon la méthode cubaine :

L'objectif du demi-plié est le travail de l'en-dehors et de l'allongement du tendon d'Achille; c'est un mouvement qui se fait dans toutes les positions [...]. Il est important d'insister sur la posture allongée du tronc [...]. [...] le mouvement est lié et les talons ne se lèvent pas du sol; les genoux vont se positionner en faisant une ligne verticale avec l'orteil du centre du pied. (Traduction libre, p. 88)

Dans le même ordre d'idées, Vaganova (1969) dit du *demi-plié*, selon sa propre méthodologie :

In the study of plié the following rules should be complied with, not forgetting at the same time to distribute the weight of the body equally on both feet. The study of plié should begin at the barre, holding on to it with one hand. At the beginning, demi-plié should be carefully mastered. It is done without lifting the heel from the floor. The teacher should pay particular attention to this fact, as keeping the heel on the floor develops the tendons and ligaments of the ankle-joint. (p. 18)

Sur ce point, Challet-Haas (1980) décrit la réalisation des mouvements dansés de la danse classique selon la méthodologie française et explique les fonctions du *demi-plié* :

Les *demi-pliés* échauffent les articulations de toute la jambe, ils aident au placement de l'en-dehors. Ils exercent la même fonction qu'un tremplin élastique; en tant qu'amortisseurs, ils assurent une retombée souple des pas et des sauts. Le lié et le ballon en découlent directement. (p. 111)

Toujours dans cet ordre d'idées, Cecchetti et Pappacena (2005-2006) décrivent les mouvements dansés selon la méthodologie Cecchetti et disent du *demi-plié* :

Ce mouvement consiste à plier les genoux complètement en répartissant le poids du corps sur les deux jambes et il s'achève en les redressant complètement [...] les pliés dans n'importe quelle position, se travaillent lentement, uniformément et sans mouvements brusques au moment de la descente comme au moment de la remontée. (p. 51)

Compte tenu de ce qui précède, nous procéderons à la description de la deuxième composante du processus d'enseignement-apprentissage des mouvements de la danse classique, le « *comment* ».

2.2 « COMMENT » – Connaissances qui aident les enseignants à trouver des stratégies

Pour transmettre les contenus, ici les mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet pour les débutants, la question du comment faire pour transmettre à l'apprenant se pose. Ce comment faire pour enseigner se nomme la stratégie d'enseignement. Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), la stratégie d'enseignement est définie comme un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un Sujet autre que lui-même ». (p. 1261) Les particularités d'une stratégie d'enseignement sont les suivantes : 1) une stratégie d'enseignement ne peut pas convenir indistinctement à tous les sujets; 2) une même stratégie trop fréquemment utilisée finira par ne convenir à personne (effet de saturation). Legendre (2005) spécifie d'ailleurs que « chaque stratégie doit trouver le moyen de respecter les différences individuelles en s'efforçant de faire concorder l'instruction avec les besoins et les caractéristiques des élèves ». (p. 1261)

Nous nous efforcerons de détailler, dans ce point, les divers champs, disciplines, sciences, approches ou études, bref, les nombreuses connaissances auxquelles les enseignants en danse peuvent se référer pour élaborer des stratégies d'enseignement, et grâce auxquelles nous circonscrivons les stratégies d'enseignement que notre enseignante mobilise dans les cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir. Il est important de souligner que ces connaissances ont été surtout identifiées grâce aux diverses recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de la danse traitées lors du premier chapitre. Dans ce chapitre, elles seront exposées de la manière suivante : en 2.2.1, nous parlerons des références à l'anatomie et à la kinésiologie. Ensuite, en 2.2.2, nous citerons diverses approches somatiques contributives à l'apprentissage du mouvement. En 2.2.3, nous traiterons l'analyse expressive du mouvement selon Rudolph Laban, suivie en 2.2.4 du concept d'opposition de Paskevaska (2005). Nous passerons en 2.2.5 à la barre au sol et finalement, en 2.2.6, nous parlerons des concepts de sensation, d'imagination et de créativité.

2.2.1 Références à l'anatomie et à la kinésiologie

L'anatomie (bas latin *anatomia*, du grec *anatomê*, de *anatemmein*, disséquer) est définie par le *Nouveau petit Robert* comme l'« étude scientifique, par la dissection ou d'autres méthodes (imagerie, endoscopie, etc.), de la structure et de la forme des êtres organisés ainsi que des rapports entre leurs différents organes ». (p. 92) Tandis que la kinésiologie est selon Rouquet (1985) la « science du mouvement, elle définit le corps humain comme un équilibre de forces. La pesanteur, la pression atmosphérique, les frottements sont autant de forces contrecarrées par la force musculaire ». (p. 17)

Dans notre étude, l'utilisation de ces deux sciences serait pertinente, car les chercheurs comme Grieg (1994), Haas (2011), Rouquet (1985), Godard (1994) et Franklin (1996), entre autres, utilisent les principes de ces deux sciences durant leurs pratiques quotidiennes avec les danseurs. Ces chercheurs montrent à quel point l'application de l'anatomie et la kinésiologie, qui semblent aujourd'hui plus présentes dans l'enseignement de la danse classique, contribue notamment à la compréhension des mouvements dansés. Dans cette recherche, nous pourrions transposer cette application aux mouvements dansés du ballet.

Compte tenu de ce qui précède, voici d'autres connaissances qui sont pertinentes pour trouver des stratégies d'enseignement.

2.2.2 Approches somatiques

« L'éducation somatique c'est le champ disciplinaire des méthodes qui s'intéressent à l'apprentissage de la conscience du corps sensible (le soma) en mouvement dans son environnement. » (http://fr.yvanjoly.com/index.php/%C3%89ducation_somatique) Parmi les méthodes d'éducation somatique se trouvent la méthode Feldenkrais, la technique Alexander, l'eutonie, la gymnastique holistique, le Body-Mind Centering®, le contact improvisation, la méthode Pilates, etc. De nouvelles approches en font aussi partie, comme l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD), l'*idéokines* et la méthode Franklin.

[...] La notion de SOMA identifie l'expérience intégrale du corps vécu de l'intérieur. Le soma, c'est le corps vivant, sensible tel que perçu – certains diraient « construit » – par la personne [...] Parler du soma, c'est aborder la personne intégrée dans son existence phénoménologique et biologique. [...] Quand on ajoute à cette notion de soma celle d'éducation, alors on affirme un parti pris et une méthodologie pour l'apprentissage et le développement à base d'expérience concrète. (http://fr.yvanjoly.com/index.php/%C3%89education_somatique)

L'éducation somatique s'intéresse au « comment » du mouvement. En danse, les méthodes d'éducation somatique contribuent à la formation de l'interprète sur les plans technique et expressif. Ces méthodes sont aussi très utiles dans la prévention des blessures ainsi que pour la rééducation du mouvement.

Parmi les nombreux principes, caractéristiques et repères théoriques propres à chacune des approches somatiques (« voir Annexe A »), qui pourraient s'avérer contributives à l'enseignement-apprentissage du mouvement dansé, nous pouvons souligner, entre autres :

- La découverte par soi-même des possibilités du corps, le fait de favoriser l'apprentissage et la maturation du système nerveux (méthode Feldenkrais);
- La prise de conscience des mouvements à l'intérieur et à l'extérieur de soi-même, la prévention de mauvaises habitudes, l'élargissement de la conscience du corps en donnant à l'individu son plein potentiel de mouvement (méthode Alexander);
- L'utilisation correcte du corps dans les mouvements quotidiens (Body-Mind Centering®);
- L'utilisation d'objets, la pratique de l'amour de soi, l'apprentissage de sentir le corps pour mieux le connaître, le respect de ce dernier dans ses possibilités et ses limites (gymnastique holistique);
- L'unité corps-esprit (Sensory Awareness (SA));
- L'alignement corporel optimal (Rolfing ou intégration structurale);

- L'idée que nous sommes toujours en mouvement et l'existence de micromouvements au niveau interne (Continuum);
- Le jeu entre le corps et les forces physiques qui régissent son mouvement : élan, gravité, inertie (contact improvisation);
- L'harmonie entre le corps et l'esprit; la conscience sensorielle accompagnant l'entraînement physique; l'équilibre mental; l'utilisation de la respiration profonde; la réalisation d'exercices qui allongent les muscles, relâchent les tensions, alignent la colonne vertébrale et corrigent les déséquilibres musculaires (méthode Pilates);
- La pratique du processus d'élaboration ou d'imagination du mouvement, l'entraînement de notre système nerveux pour produire de nouveaux modèles (*ideokinesis*);
- L'utilisation de l'imagerie, les références anatomiques et les compétences pédagogiques pour créer un changement positif dans le corps et l'esprit. L'utilisation de notre cerveau pour améliorer le fonctionnement de notre corps, ainsi que l'utilisation des images liées à la vie quotidienne (méthode Franklin);
- La perception sensible et fine des processus du mouvement, la pratique des improvisations, le toucher et la visualisation, la prise de conscience des schèmes de coordination (AFCMD).

Au sujet des approches somatiques, nous pouvons ajouter que l'enseignante, objet et sujet de cette recherche, n'a pas une vaste connaissance pratique de toutes les approches somatiques existantes. Cependant, celles qu'elle a pu expérimenter tout au long de sa formation en danse (comme la méthode Pilates, le contact improvisation, l'AFCMD et certains principes de quelques autres comme l'*idéokinesis*, la méthode Franklin et le Continuum, entre autres) l'ont aidée à acquérir une conscience amplifiée de son corps. Comme danseuse, elle est plus sensible au fait de chercher, à travers ses sensations et ses émotions, la qualité des mouvements dansés à l'intérieur d'elle-même pour ensuite l'extérioriser. Elle remarque, par exemple, que le fait de sentir l'air qui entre dans le corps et en ressort au moment de respirer

l'amène à trouver plus facilement l'équilibre sur une jambe, ainsi qu'à réaliser chaque mouvement dansé avec sa propre qualité expressive. Cette enseignante transmet ces connaissances à ses élèves de la même façon. Ces méthodes l'ont aussi aidée dans son enseignement (en gardant en tête l'idée que notre corps est le lieu de constants mouvements internes) à transmettre aux élèves l'idée que le mouvement est constant (qu'il ne s'arrête jamais).

Durant son expérience comme danseuse et professeure, cette enseignante a aussi utilisé la visualisation des mouvements dansés avant de les réaliser, comme outil pour les réussir. Cela lui a aussi permis d'incorporer plus facilement les sensations liées à chacun d'entre eux. Pour elle, avec cette idée de visualisation d'un mouvement dansé, il s'agit de « pré-faire » le mouvement, comme une sorte de « pré-paration » mentale avant de le réaliser avec le corps.

Afin de résumer les diverses approches somatiques exposées (« voir Annexe A »), nous pouvons stipuler que plusieurs concepts et principes appartenant à ces méthodes sont susceptibles d'être mobilisés en appui aux stratégies d'enseignement des mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir, ou de les inspirer, en facilitant aussi, à notre avis, l'apprentissage de ces mouvements. C'est aussi le cas des concepts développés dans l'analyse du mouvement selon Rudolph Laban.

2.2.3 Analyse expressive du mouvement : Laban (Effort/ forme, kinesphère, dynamosphère)

Certains concepts de Laban pourraient aider les apprenants participant à cette recherche à comprendre l'intelligibilité des mouvements dansés. De la même façon, ils pourraient aussi être utiles à l'enseignante qui transmet ces mouvements, en lui permettant de développer, entre autres, l'observation des qualités des mouvements dansés, pour identifier le processus que les apprenants vivront lors de leur apprentissage. Les outils d'analyse tels que l'Effort, la forme, la kinesphère et la dynamosphère sont particulièrement utiles pour identifier et nommer les qualités des mouvements, dans le cas qui nous intéresse les mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet pour adultes débutants. À ce sujet, Desprès (1998) affirme

que « le grand apport Labanien est de concevoir aussi bien dans la production du mouvement que dans sa lecture, des critères de qualité ». (p. 273)

2.2.3.1 Effort

Laban (1994) expose le concept d'Effort comme « *simple fait de dépenser de l'énergie* ». (p. 249) Cette activité, qui est volontaire ou involontaire, est caractéristique de l'être humain ou animal; Laban la qualifie d'« intérieure ». Elle est le résultat d'une impulsion qui se crée par des processus physiques et psychiques. L'Effort, selon Laban, est à la fois ce que nos mouvements manifestent et ce qui permet cette manifestation (Collod, Challet-Haas et Brun 2007). Chaque Effort peut selon Madden (1990) être senti, activé puis cristallisé dans l'une de ses polarités en suivant un continuum d'intensité¹⁴. Laban propose quatre types d'Efforts, chacun s'expose par une polarité allant de condensé à dilaté :

Effort temps : il exprime notre engagement face à la temporalité. « Lieu de la succession, [il] ramènera toujours les enchaînements, donc le causalisme. » (Louppe, 1997) Le temps comme Effort est différent du temps comme durée : le temps comme Effort décrit l'attitude d'un individu par rapport au temps, peu importe la durée. La même action d'une minute peut être abordée avec un temps lent ou rapide. Les deux polarités de l'intensité de l'Effort temps sont : soutenu/soudain.

Effort flux : il exprime la modulation de la tonicité, le rapport entre agoniste et antagoniste; il est relatif à la qualité de l'écoulement du mouvement. Le flux est l'instigateur de l'action. La gradation de l'intensité de l'Effort flux fluctue entre contrôlé/libre (délié).

Effort poids : il exprime notre engagement face à la gravité. Les deux polarités de l'intensité de l'Effort poids sont : ferme (puissant)/doux (léger).

¹⁴ Notes du cours *L'Effort et la forme*, Dussault 2012.

Effort espace : il exprime la qualité de notre attention à l'espace et non nos déplacements. « Lieu des simultanités, peut accueillir l'accident, la contingence. » (Louppe, 1997) La gradation de l'intensité de l'Effort espace fluctue entre direct (précis)/indirect (flexible).

Ces efforts jouent entre eux et forment six états qui regroupent deux efforts chacun :

- **État éveillé** : espace et temps
- **État rêvant** : poids et flux
- **État lointain** : espace et flux
- **État proche (ou rythmique)** : poids et temps
- **État stable** : espace et temps
- **État mobile** : temps et flux

Ainsi que quatre pulsions qui regroupent trois efforts chacun :

- **Pulsion d'action** : espace, temps et poids
- **Pulsion de passion** : flux, temps et poids
- **Pulsion d'envoûtement** : espace, flux et poids
- **Pulsion de vision** : espace, temps et flux

Les états et les pulsions représentent des constellations de l'Effort.

Dans cette recherche, ces jeux entre les efforts pourraient permettre, grâce à une gamme amplifiée, de nommer, classer et décrire plus précisément les caractéristiques propres à chacun des mouvements dansés choisis qui seront enseignés au niveau débutant, en ballet (« voir Annexe B »)

Afin de faire comprendre l'essence des mouvements dansés, des stratégies d'enseignement peuvent être amenées au moyen de descriptions inspirées des Efforts, des états ou des pulsions. Les stratégies qui pourraient alors surgir à partir de ces outils aideront premièrement l'enseignant à clarifier l'essence de chaque mouvement dansé pour qu'il puisse ensuite transmettre ces connaissances aux apprenants et faciliter leur apprentissage de ces mouvements.

2.2.3.2 Forme

Par rapport au concept de forme, Madden (1993)¹⁵ dit :

Shape is not only a separate category, but it is also the glue that holds the whole system together. Like gravity or the relationship between space-time-matter, Shape is the gravity of relationship between Body-Effort-Space. And not only does it organize the whole system, it is also the organizing factor of each category. Shape is what creates context and meaning [...] Shape organizes Body. Shape contains Effort. Shape gives form to Space. (p. 15)

Le concept de la forme révèle notre mode de relation au monde, la forme peut être vue comme le contenant des Efforts¹⁶. Il existe cinq différentes modalités de changement de la forme :

- **Flux de la forme** : growing/shrinking
- **Tracés de la forme** : spoke like/arc like
- **Plasticité de la forme** : shaping/inner shaping

- **Qualité de la forme** : rising-sinking (associée au poids, à une dimension verticale)/spreading-widening, enclosing-narrowing (associée à l'espace, à la dimension horizontale)/advancing-withdrawing (associée au temps, à une dimension sagittale)
- **Attitude de la forme** : ball (mouvement centripète)/wall (mouvement centrifuge)/pin (mouvement vertical)/screw (mouvement dans les trois plans)

Chaque mouvement dansé a une forme particulière qui désigne l'espace. Les diverses modalités de manifestations de la forme dont parle Laban peuvent enrichir la description des mouvements dansés au moment de les introduire, ainsi que leur qualité au moment de les réaliser. De plus, ces outils pourraient aussi permettre à l'enseignant de mobiliser des stratégies d'enseignement.

¹⁵ Notes du cours *L'Effort et la forme*, Dussault 2012.

¹⁶ Notes du cours *L'Effort et la forme*, Dussault 2012.

2.2.3.3 Kinesphère

La kinesphère est définie d'une part comme « l'espace relatif que le corps peut atteindre sans transfert de poids ». (*Dictionnaire de la danse*, 1999, p. 740) D'autre part, Collod, Challet-Haas et Brun (2007) la décrivent comme « le volume sphérique imaginaire qui entoure le corps et dont l'étendue se limite à la portée maximale des membres, sans que la personne change de place ». (p. 13) Collod, Challet-Haas et Brun (2007) mentionnent aussi qu'il existe différents classements des mouvements dans la kinesphère : « postural », accentue et souligne l'espace autour de la personne immobile; « périphérique », lorsque le mouvement est initié par les extrémités du corps et qu'il survient dans les limites externes de la kinesphère individuelle; « central », lorsqu'il est initié depuis le centre du corps ou lorsqu'il passe par lui; « transversal », lorsqu'il passe entre le centre du corps et la périphérie de la kinesphère; et « shaping » : littéralement « forme se formant », mouvement qui possède la qualité de sculpter dans l'espace une forme en trois dimensions. Ce type de mouvement implique le corps dans des relations continuellement changeantes avec les trois dimensions de l'espace, en opposition avec le fait de maintenir une forme statique (ou position) dans la kinesphère.

Laban applique le concept de kinesphère à chaque segment du corps, chacune des kinesphères a une taille différente, car elle est déterminée par chaque segment. À notre avis, grâce à la kinesphère, nous pouvons répondre à la question « où est-ce que chaque mouvement dansé se réalise? » et ainsi inclure ces observations dans l'enseignement pour en informer les apprenants.

2.2.3.4 Dynamosphère

Pinard (2012) dit de la dynamosphère ceci :

Le concept de la Dynamosphère reste à ce jour assez flou, car il traite de l'invisible dynamique et émotif qui, naissant du Corps pour aller dans l'Espace ou inversement, colore le geste d'une intensité, qui ainsi révélée, devient porteuse de sens. Circonscrire ce qui relève de la Dynamosphère nous amène inévitablement à revoir ce qui relève de

la Kinesphère. (<http://www.danse.uqam.ca/departement/personnel/professeurs/71-sylvie-pinard.html>)

Collod, Challet-Haas et Brun (2007) soulignent que la dynamosphère propose une modélisation spatiale des corrélations existantes entre tensions dynamiques et forme, expression et espace. Les mouvements de tout l'éventail dynamique peuvent être effectués dans n'importe quelle direction, mais Laban conseille à titre pédagogique de les expérimenter tels qu'ils sont proposés dans la dynamosphère. Les combinaisons de ces différents mouvements forment les huit actions dynamiques de base : « frapper », « flotter », « fouetter », « glisser », « presser », « tordre », « épousseter » et « tapoter ». Ces actions correspondent préférentiellement aux huit directions diagonales tridimensionnelles de la kinesphère. À notre avis, à travers le concept de dynamosphère nous pouvons répondre à la question : comment le mouvement dansé se réalise-t-il?

Ces outils de Laban donnent des possibilités, dans la composante du « *comment* », grâce auxquelles le professeur pourrait donner des précisions sur les mouvements dansés au moment de leur enseignement. En effet, pour nous, l'essence des mouvements dansés de la danse classique est constituée des qualités du mouvement dont parle Laban. Ces qualités se manifestent dans la kinesphère de chaque individu, à travers la dynamosphère. Ce projet pourrait donc permettre d'exposer la manière de mettre en pratique ces concepts de Laban dans les cours de ballet, en offrant des outils qui puissent améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage des mouvements dansés de la danse classique pour les adultes débutants. Dans cette recherche, l'identification des qualités de mouvement selon Laban permet de référer à un outil pédagogique, au-delà des méthodes traditionnelles de l'enseignement du ballet, que nous avons déjà mentionnées et qui décrivent de manière détaillée les mouvements dansés.

2.2.4 Opposition

L'opposition est un concept proposé par Paskevaska (2005), qui, citant Lewis (1984), la définit comme : « a way of using the entire body to create the feeling of length and stretch in

a movement, without tensing or gripping ("shortening") the muscles ». (p. 55) La technique Limón définit six points d'opposition : « the head, the left arm, the right arm, the left leg, the right leg and the spine, in its curling and uncurling process ». (p. 55) Paskevka souligne que le sentiment d'être dirigé par les extrémités étire et allonge le geste. Chacune des extrémités (des points d'opposition) peut s'opposer l'une à l'autre. L'auteure précise que dans le *cambré* (l'un des mouvements dansés qui seront traités dans cette étude), par exemple, cette opposition continue à diriger et à déplacer la colonne vertébrale jusqu'à ce qu'une hyperextension maximale soit atteinte. Elle note aussi que l'allongement du corps et des membres a plusieurs avantages : tout d'abord, l'équilibre n'est pas réalisé par la contraction musculaire, mais par l'opposition des forces; ensuite, le danseur joue avec le contrepoids et éprouve le poids des membres d'une manière libératrice. Finalement, le concept d'opposition ajoute une qualité dynamique à tous les mouvements et à toutes les positions.

Toujours sur ce thème, Blasis (1831), cité par Paskevka (2005), mentionne que « the opposition of one part of a moving solid to another part is a law of equilibrium by which the gravitating power are divided [...] The opposition gives the dancer a very graceful appearance ». (p. 57)

Selon Paskevka (2005), l'opposition, lorsqu'elle est appliquée aux positions et aux mouvements du ballet, permet aux danseurs de s'allonger. Elle aide aussi à maintenir la connexion entre le torse (ou le centre) et les membres, en dynamisant le corps. Ce concept se rapporte aussi à l'utilisation de l'épaule. L'auteure ajoute : « The application of this concept engenders full expressiveness within the vocabulary and ultimately can be used to communicate meaning and emotion ». (p. 62)

Pour Rouquet (1999), l'opposition des matières du corps (os, muscles, fascias, fluides et viscères) pourra permettre l'efficacité des spirales. L'abandon à la force de gravité agit sur les tissus du corps en créant des dynamiques de qualité pendant les mouvements. Elle souligne que « respecter l'organisation en spirales du corps permet d'allier fluidité et puissance dans un mouvement respiré ». (p. 40)

Dans cet ordre d'idées, ajoutons que notre enseignante, grâce à son expérience comme danseuse, a constaté que le fait de réaliser une opposition entre ses segments corporels lui

avait permis de trouver plus facilement une stabilité, ainsi qu'une liberté pour amplifier ses mouvements dansés. Elle considère donc que ce concept d'opposition pourrait être utile au moment d'enseigner un mouvement dansé et faciliterait l'apprentissage de l'élève.

En tenant compte de ce qui précède, il existe un autre outil important qui peut servir à trouver des stratégies d'apprentissage.

2.2.5 Barre au sol

Créée par le danseur et chorégraphe russe Boris Kniaeff (1900-1975), la barre au sol consiste en une série d'exercices au sol, principalement sur le dos, qui provient généralement du ballet. Ces exercices aident à fortifier les muscles et à comprendre la posture qui facilite l'exécution des mouvements dansés ainsi que l'en-dehors, élément primordial de la danse classique. Généralement, la barre au sol fait partie des cours que les élèves doivent suivre pendant leur formation professionnelle. Elle peut être aussi réalisée par les danseurs professionnels comme échauffement avant leurs classes, leurs répétitions ou leurs spectacles.

Martins (1997) apporte des précisions par rapport à la barre au sol :

Floor barre helps you strengthen the torso while further developing the abdominal area. By working on our backs, we are also preparing our bodies for the more advanced work found in the last two sections. The floor acts as support and is a wonderful way to begin ballet sequences without also having to concentrate on balance. That comes next. (p. 69)

Dans le même ordre d'idées, Jacqueline Fynneart (2008), professeure de renom à Paris et célèbre pour sa méthode de barre au sol, mentionne que cette dernière a été développée en combinant des exercices au plancher de style Graham avec la technique classique, et qu'aujourd'hui très sophistiquée, elle offre un entraînement complet du répertoire classique de l'exercice, au sol, qui se concentre en particulier sur le placement.

La barre au sol est une technique répandue dans le monde, qui facilite l'entraînement des danseurs professionnels et des amateurs, ainsi que des personnes qui veulent être en meilleure santé.

À ce sujet, nous considérons que l'utilisation des divers exercices de barre au sol pendant le cours de ballet pour adultes débutants pourrait aussi servir de stratégie au professeur pour introduire l'enseignement des mouvements dansés et ainsi faciliter leur apprentissage. Nous considérons que, de cette manière, le mouvement dansé est isolé et que l'élève a la possibilité de réaliser un seul mouvement à la fois, en ayant le temps d'en comprendre progressivement la base.

Passons maintenant à des concepts plus larges, se répondant les uns les autres, qui pourraient eux aussi servir à étoffer les stratégies d'enseignement des mouvements dansés.

2.2.6 Sensation, imagination et créativité

Tout d'abord, nous pouvons constater que ces trois concepts, sensation, imagination et créativité, sont très présents dans les différentes méthodes somatiques citées auparavant, ainsi que dans la description de la plupart des autres concepts que nous avons déjà mentionnés (et que nous énoncerons à nouveau plus bas) dans la composante du « *comment* ». Il est important de souligner que, pour nous, chaque mouvement dansé est constitué d'une sensation. À partir de notre expérience, nous pouvons remarquer que pendant les cours de ballet, le fait de donner des idées aux apprenants qui leur permettent d'aller chercher des sensations vécues (des sensations reliées à une expérience déjà vécue) peut servir d'outil d'enseignement des mouvements dansés de la danse classique et aussi d'apprentissage de ces mouvements. Ces idées pourraient permettre de revivre, en les imaginant, ces sensations, en les reliant avec les mouvements dansés. Nous considérons en effet que dans les classes de ballet, le corps est constamment en train de « faire comme si », « en imaginant que ». Par exemple, dans un *grand jeté*, le danseur peut penser qu'il saute un mur. Quand il fait un *relevé*, il peut imaginer qu'il regarde quelqu'un par-dessus quelque chose. Quand il fait un *demi-plié*, il peut penser que quelqu'un ouvre une fenêtre et regarde au travers, etc. La

sensation, est rattachée à une image, voire au fait d'imaginer, d'avoir de l'imagination. Et cette imagination est générée grâce au développement de la créativité de l'enseignant ou de l'apprenant. Pour cette raison, la sensation, l'imagination et la créativité feront aussi partie des concepts sur lesquels nous nous appuyerons pour cette recherche. D'ailleurs, grâce à eux, nous serons susceptibles à faire des liens dans l'analyse des données que nous allons recueillir.

Voici la description de chacun de ces concepts :

- **Sensation :**

Merleau-Ponty (1945) souligne qu'il entend par sensation « la manière dont je suis affecté et l'épreuve d'un état de moi-même » et qu'« une sensation pure sera l'épreuve d'un “choc” indifférencié, instantané et ponctuel ». (p. 9) En parlant des sens, cet auteur souligne que pour les définir à nouveau, il faut revenir aux expériences qu'ils révèlent.

Cet auteur mentionne aussi que c'est la théorie de la sensation qui « compose tout savoir de qualités déterminées » et qui s'adapte à la structure de la conscience. C'est là que « se réalise approximativement l'idée de la sensation ». (p. 18-19)

Merleau-Ponty (1945), citant Weizsacker, affirme que « l'expérience sensible est un processus vital, ainsi que la procréation, la respiration ou la croissance ». (p. 16) De même, en évoquant Koffka, Merleau-Ponty (1945) indique que « les sensations contribuent à la connaissance des structures et [que] par conséquent les résultats de l'étude des sensations, correctement interprétés, sont un élément important de la physiologie de la perception ». (p. 17)

Toujours par rapport à la sensation, Amra (2007) mentionne que le sensoriel fait des liens entre le dehors et le dedans, l'extérieur et l'intérieur, la réalité et le monde fantasmatique de l'imaginaire. « Le sensoriel fournit les éléments nécessaires à l'interprétation du monde extérieur, mais aussi à la naissance du désir et de la capacité d'expression. » (p. 2) Bernard (1993), cité par Amra (2007), par ailleurs, affirme qu'autant la sensation stimule l'imaginaire, à l'inverse, l'imaginaire stimule la sensation. Cette idée a été reprise par Figols (2000), citée

aussi par Amra (2007), qui voit le dialogue interne entre les sensations et l'imaginaire comme un lieu dont le mouvement est l'expression.

Par rapport au travail des sensations, Desprès (1998) souligne qu'il « suppose un passage, un cheminement d'un monde perceptif à un autre, comme d'un mode de corporéité à un autre ». (p. 10)

Pour leur part, Gregory et Collman (1995) soulignent le paradoxe suivant :

It remains exceedingly mysterious why we have sensations - that is, awareness - of what are now called by philosophers qualia of red, pain, and the piquancy of pilchards. We have come a long way from the ancient idea, that sensation is primary, to the current view that it is physical events in the nervous system that signal and store information and carry out somewhat computer-like processes, except that the sensations that seemed so obvious and not worth questioning are now the biggest mystery! (<http://www.le.ac.uk/psychology/amc/lepssens.html>)

Ils ajoutent que les sensations peuvent souvent se révéler physiologiquement complexes. Les psychophysiciens tentent d'ailleurs d'utiliser certaines des méthodes de mesure et d'analyse statistique de la physique pour découvrir comment les stimuli externes sont liés à la sensation interne.

Toujours sur la question de la sensation, Deleuze et Guattari (1991) affirment que « l'art est le langage des sensations ». (p. 166) Peu importe comment l'art se manifeste, il va se conserver comme un lieu de langage.

- **Imagination :**

Sur ce sujet, Desprès (1998) mentionne dans son étude que :

L'imagination est considérée dans les milieux chorégraphiques comme un moyen très puissant pour faire advenir un mouvement qui ne serait pas de l'ordre de l'action, du faire, de l'imitation, mais qui serait de l'ordre du mouvement producteur de sens singulier, du mouvement créateur (d'espace, de temps, de sens). (p. 511)

Cette chercheuse souligne encore que l'imagination semble plus réelle « lorsqu'elle s'inscrit directement dans un "travail de la sensation" comme dans un travail sur la matière même du corps ». (p. 511) L'imagination est présente pour provoquer la sensation du mouvement et le mouvement de la sensation. Desprès (1998) mentionne aussi qu'« on peut imaginer à partir des sensations et [que] l'on peut sentir à partir d'images ». (p. 511)

Dans cet ordre d'idées, Lesage (cité par Bruni, 1998) indique que le mouvement dansé se caractérise par la coordination, la plasticité tonique, la précision des trajets spatiaux, tant internes qu'externes, et par la « connexion avec l'imaginaire ». (p. 61) Il souligne aussi que l'anatomie fonctionnelle fait plus que justifier ou affiner une technique, elle procure un principe clair à l'imaginaire du danseur.

À ce sujet, Jean-Paul Sartre, cité par Jean (1976), mentionne que « l'imaginaire représente à chaque instant le sens implicite du réel ». (p. 8) Jean (1976), pour sa part, considère que grâce à l'imagination nous gagnons de l'autonomie pour apprendre, mais surtout pour créer et pour nous inventer nous-mêmes. Cet auteur souligne aussi que l'imagination construit l'être et « permet littéralement à la raison de n'être pas étroitement prisonnière d'elle-même ». (p. 13) Il conclut en disant qu'« il n'y a pas de perceptions réelles de l'espace sans représentation imaginaire de l'espace ». (p. 116)

À ce propos, l'imagination constitue, selon Pérez Pallisé (2008)¹⁷, le principal moteur de la pensée génératrice de concepts. Il souligne que l'imagination suppose la capacité de se représenter un objet, et la divise en deux types : 1) celle qui reproduit des images plus ou moins claires; 2) celle qui éveille l'acte créatif de l'être humain. Pour lui, l'imagination et l'intelligence sont étroitement liées et les ressources que l'imagination utilise ne sont pas toujours conscientes : elles se trouvent aussi dans l'inconscient et se réveillent, dans le conscient, quand la surveillance de la volonté diminue. Pour cette raison, pendant les rêves, l'imagination se manifeste amplement. Il conclut en affirmant que l'imagination est un acte irrationnel.

¹⁷ Toute l'information concernant l'étude des processus créatifs selon Pérez Pallisé (2008) a été résumée et traduite librement de l'espagnol à partir de la page <http://www.monografias.com/trabajos65/principios-creatividad/principios-creatividad.shtml>.

Toutefois, pour Gaillard (1991), « imaginer n'est pas rêver ». (p. 52) En effet, pour lui, l'imagination ramène le conscient, tandis que le rêve l'abandonne. Cet auteur cite divers auteurs qui parlent aussi de l'imagination. D'une part, Baudelaire, selon qui « l'imagination est l'organisation du vrai », et d'autre part, Jean, pour qui « une pédagogie de l'imaginaire est “une force qui va”, mais organisatrice, qui libère, mais qui structure ». (p. 52)

Gaillard (1991) affirme par ailleurs que l'espace de travail de l'imaginaire se confronte à deux besoins contraires : d'un côté, le réel est délaissé pour des histoires imaginaires et de l'autre, le réel reste trop présent. Il considère aussi qu'une pédagogie de l'imaginaire accepte de se perdre dans l'illusion des rêves sans donner d'avantage aux règles du présent. De ce point de vue, l'enseignant devrait créer pour l'apprenant le contexte qui lui permette de construire un cheminement vers l'imaginaire.

Gaillard (1991) suggère trois voies que l'enseignant peut proposer et qui peuvent conduire vers l'imaginaire : 1) la technique; 2) l'improvisation; 3) la composition.

Cet auteur conclut de la manière suivante : « Enseigner nécessite une créativité et une opportunité d'intervention de tous les instants, de façon à ce que les élèves se positionnent, se questionnent différemment dans leur rencontre avec un même outil pour envisager un travail sur la structure du geste ». (p. 55)

- *Créativité :*

La créativité est reconnue comme une « aptitude innée ». (Amra, 2007, p. 1) Cette auteure mentionne que plus le potentiel de créativité est grand, plus l'innovation est possible. La créativité est présente dans un moment unique et « il implique donc le tissage de liens entre le corps et l'esprit ». (p. 2) Pour Valery (1957), cité par Amra (2007), « la créativité permet d'exprimer la réalité et d'agir dans et à travers celle-ci ». (p. 2)

À ce sujet, Ganne (cité par Bruni, 1998) considère que l'enseignant « doit être créateur de sa propre pédagogie pour être un catalyseur de potentiels humains ». (p. 95) En outre, elle est d'avis qu'une réflexion épistémologique serait indispensable et permettrait les questions

suivantes : qui fait quoi? Pourquoi? Cela pour viser le respect de l'individualité, « pour que le “danseur” reste pleinement sujet ». (p. 95)

Dans le même ordre d'idées, Pérez Pallisé (2008) indique que la créativité est un acte naturel de l'être humain. Pour mieux décrire cette idée, il expose, en la clarifiant, la différence qui existe entre les concepts de création et de créativité.

Par rapport à la création, Pérez Pallisé (2008) mentionne que divers raisonnements philosophiques coïncident en affirmant que la création est la production, humaine ou naturelle, d'une nouvelle chose à partir d'une réalité préexistante. Nous pouvons parler de création quand l'œuvre est innovatrice et qu'elle offre une alternative originale.

Au sujet de la créativité, ce chercheur souligne qu'elle est une attitude propre à l'individu et stimulatrice de l'imagination. La créativité est une attitude complexe, constituée par une série de facultés de type sensoriel qui se manifeste à travers la perception, permettant d'observer à partir d'une autre perspective; elle développe la capacité de recevoir l'information, pour la combiner avec les schémas déjà connus et en inventer de nouveaux. Ainsi, la créativité permet de trouver de nouvelles solutions aux problèmes en s'affrontant positivement aux nouveaux. La créativité enrichit les activités propres à la société au niveau individuel et collectif. L'une de ses caractéristiques serait d'appliquer l'imagination, de manière fonctionnelle, à tous les domaines de la vie individuelle et collective.

Ce chercheur ajoute que l'être humain possède la faculté de créer parce qu'en plus d'être rationnel, il possède une affectivité qui lui permet de capter ce qui échappe la raison. L'homme est créatif par essence, et c'est cette essence qui le distingue des autres espèces. La créativité bouge à l'intérieur de paramètres, tandis que la création ne leur est pas soumise.

Pérez Pallisé (2008) mentionne aussi que l'acte créateur est complexe, car, même s'il inclut une partie de l'instinct, il est basé sur l'association d'idées et il est intimement lié à l'intelligence théorique globale. Ce chercheur ajoute que l'esprit créatif doit être composé de critique et de recherche, ainsi que d'une caractéristique d'ouverture.

Par rapport à la pensée créative, Pérez Pallisé (2008) indique qu'il existe deux éléments pour la comprendre. D'un côté, les normes générales du fonctionnement de la structure cérébrale de l'individu, et de l'autre, les conditionnements sociaux variables qui correspondent à chaque société et époque. En ce qui concerne le premier élément, dont le cerveau est la composante principale, ce chercheur souligne que la capacité du cerveau de conserver de l'information n'a pas évolué et n'a traversé aucune transformation : c'est-à-dire que son fonctionnement est le même pour tous les individus, ce qui démontre que la créativité peut se produire de la même manière chez les êtres d'espèce et de condition identiques. Par rapport au deuxième élément, Pérez Pallisé (2008) explique que la société et l'époque conditionnent l'individu. Celui-ci est marqué par la culture, l'économie, la vie sociale, etc. qui définissent les caractéristiques de chaque communauté et qui marquent le comportement collectif. Le cerveau créatif reçoit cette information de la société et s'accorde sur elle. L'auteur conclut en disant que la créativité est un acte cérébral.

À ce sujet, Gosselin (2000) mentionne trois phases du processus créateur :

- a) Préparation/phase d'ouverture
- b) Réalisation/phase d'action productive
- c) Rétroaction/phase de séparation

Il conclut en disant : « En devenant davantage conscients des phases du processus créateur et de sa dynamique, nous pouvons développer un enseignement des arts plus fidèles à la nature de nos disciplines ». (p. 72)

Finalement, nous constatons que ces trois concepts, sensation, imagination et créativité, peuvent mener l'un à l'autre. La sensation amène l'imaginaire et celui-ci mène à la créativité; bref, nous considérons qu'un concept est directement lié à l'autre et que c'est au professeur de ballet, à notre avis, de créer le contexte nécessaire à leur développement, au moment de présenter les mouvements dansés aux adultes débutants. De la même façon, il pourrait aussi aider les élèves à saisir ces concepts pour faciliter leur apprentissage de ces mouvements. Le but demeurant toujours de créer et de mobiliser des stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans un cours de ballet pour adultes débutants.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons maintenant énoncer les derniers concepts qui, à notre avis, font des liens entre les trois composantes déjà mentionnées.

2.2.7 Dire, faire et observation

Pour nous, les concepts du dire, du faire et de l'observation accompagnent les trois composantes du processus d'enseignement-apprentissage de la danse classique (le « *quoi* », le « *qui* » et le « *comment* ») et font le lien entre elles. Nous pouvons ajouter que c'est grâce à ces trois éléments que le « *comment* » se manifeste.

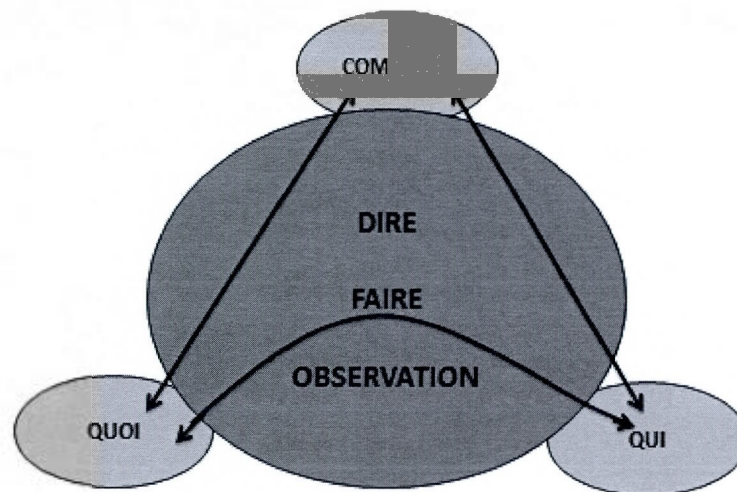


Figure 2.3 Accompagnateurs du « *quoi* », du « *comment* » et du « *qui* »

- Dire :

D'une part, Dolto et Lévy (2002) soulignent à propos du dire que tout individu est marqué par ce qui lui est dit dès la naissance, que les paroles intègrent le corps qui se tisse chaque jour. D'autre part, Cadopi et Bonnery (1990) affirment que la verbalisation de l'apprenant est

importante. Celle-ci expose la relation entre l'activité motrice et l'activité cognitive, et même affective, du sujet. « Cette interrelation est nécessaire à l'acquisition de savoirs. » (p. 170)

Toujours à propos du dire, Faure (2000) explique qu'en classe de danse « il est évident que la parole intervient, mais pas forcément au niveau explicatif ». (p. 113) Cette auteure classe en deux catégories les pratiques langagières des cours de danse : la première concerne le contexte d'énonciation (explications, corrections) et la deuxième l'appréciation des mouvements (liaison avec un verbe et description des qualités des actions). Elle affirme qu'il existe des conditions sociales et historiques qui font que ce langage porte sur des actions précises. « En danse classique, la codification de la forme induit des modalités d'incorporation (imitation/reproduction, répétition, etc.). » (p. 150) Faure (2000) souligne que « l'incorporation des techniques de danse est indissociable de relations sociales et langagières » (p. 114) et qu'il existe une « grammaire » classique.

Dans un autre ordre d'idées, Bruneau (1988), cité par Raymond (1998), souligne que « faire l'exercice de nommer et d'explicitier les savoirs d'expérience contribue à rendre l'enseignant conscient de ses attentes et des stratégies qu'il utilise en classe. Cela permet d'enrichir la discipline et de bonifier les pratiques pédagogiques ». (p. 21)

À ce sujet, Astolfi (1992), Berbaum (1995), Bruneau (1998), Develay (1993), Meirieu (1996), Ouellet (1997), Perrenoud (1994^e), Ramsden (1992) et Tardif (1992), mentionnés par Raymond (1998), affirment que « l'apprentissage d'un concept, d'un procédé, d'une démarche et son transfert reposent sur un *enseignement explicite* ». (p. 21) Ils soulignent aussi qu'un enseignement basé sur des savoirs d'expériences intériorisées par la pratique (*enseignement implicite*) favorise moins l'intégration et le transfert des apprentissages.

- **Faire :**

Concernant le faire, Harbonnier (2009) mentionne que le fait que le professeur montre une *proposition dansée* et surtout, la façon dont il la montre, génère un effet particulier chez les apprenants. Elle ajoute :

En ce qui concerne notre observation des différentes séquences, si le « faire » et le « dire » font référence spontanément aux deux moyens d'expression humains connus

que sont le geste et la parole, nous avons pu constater que ces moyens d'expression se déclinaient de manière particulière chez le professeur de danse. (p. 274)

Dans le même ordre d'idées, Harbonnier (2009) souligne que la *proposition dansée* montrée par le professeur peut être reçue de diverses manières par les élèves. Elle a en effet constaté, pendant sa recherche, que le professeur croyait que la proposition était captée par les élèves, mais que dans la pratique cela n'était pas véridique.

Sur ce sujet, Kovács (2003) en tenant en compte de Palacio-Quintin (1990), Martin, Dudin et Albanese, (1999), Doly (1996), ainsi que Chen (1999), affirme que l'enseignant, en montrant sa façon de faire, « transmet ses connaissances cognitives et métacognitives, jusqu'à ce que l'élève prenne progressivement, par intériorisation, la charge de ses propres fonctions nécessaires à l'apprentissage ». (p. 31) À ce moment-là, l'enseignant offre une assistance, un soutien de choix et une adaptation envers l'apprenant, à travers des stratégies d'enseignement qui exposent des mécanismes pédagogiques métacognitifs.

Sur ces deux outils, le dire et le faire, dont dispose l'enseignant pour mobiliser ses stratégies d'enseignement, Harbonnier et Barbier (2012) affirment que la communication du professeur joint d'une façon constante le faire et le dire. Ces deux chercheurs expliquent que « la combinaison du geste et de la parole dans la communication du professeur semble avoir un impact particulièrement efficace sur le sentiment d'intégration des étudiants ». (p. 19)

À propos du dire et du faire, Faure (2000) souligne que :

N'importe quel professeur montre ou esquisse le mouvement, ou par une touche du corps fait sentir des choses ineffables que la parole ne peut pas dire. On peut dire le nom des pas [...] mais la qualité du mouvement doit toujours être montrée [...] On utilise des mots qui n'ont pas de sens, mais qui évoquent des images chez le danseur et le font réaliser d'autres choses. Et parfois, au milieu de l'œuvre, on s'arrête, on raconte une histoire, puis on repart dans des mouvements purs. (p. 113)

Sur ce point, nous pouvons affirmer que tout au long des cours de danse classique, les professeurs touchent ou marquent l'esprit des apprenants-individus, avec le dire et le faire. Toutefois, nous ne savons pas en quoi consistent ces marques. D'ailleurs, Faure (2000) affirme que « certains professeurs sont considérés par d'anciens élèves comme des personnes

ayant tenu un rôle décisif dans leur vie, comme ayant exercé sur eux une influence bien plus forte que celle qui s'établit dans les relations ordinaires de maîtres à élèves ». (p. 67)

Dans le même ordre d'idées, nous faisons l'hypothèse que développer, comme enseignant, une prise de conscience de ce qui se dit et se fait pendant les cours de ballet, pourrait faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage de cette discipline. Il en va de même du fait d'être attentif à ce que le corps des apprenants est en train de dire et de faire lors des cours. À ce sujet, Faure (2000) dit que « chaque séquence d'un cours de danse implique des pratiques langagières, étonnement variées (étonnement parce que les professeurs n'ont pas toujours conscience de leur importance qualitative) ». (p. 149)

À travers les différents ouvrages qui traitent du dire et du faire, nous ne pouvons pas encore nous faire une idée claire de ce qui est dit ni de ce qui est fait, que ce soit par les apprenants ou les enseignants, lors de leur expérience vécue des cours de ballet de niveau débutant, au moment de mobiliser une stratégie d'enseignement ou d'apprentissage pour enseigner ou apprendre un mouvement dansé spécifique, par exemple un *demi-plié*. Nous ne savons pas non plus, jusqu'à maintenant, quelle est la relation entre l'enseignant et l'apprenant et leurs stratégies et quels sont les effets, surtout sur l'apprenant, de ce qui est dit et de ce qui est fait par l'enseignant tout au long de ces cours.

- **Observation :**

D'une part, Dolto (1971) considère l'observation comme un moyen important pour trouver la subjectivité de l'individu. Elle affirme aussi que « l'originalité de la méthode psychanalytique, c'est de permettre l'observation la plus objective qui soit du comportement d'un individu ». (p. 32)

D'autre part, Laban (2003) dit que « des traits de comportements peuvent être perçus et plus facilement encouragés par un professeur qui a appris à observer et à interpréter le mouvement ». (p. 121) À ce sujet, il ajoute : « Par l'observation et l'analyse du mouvement, le professeur peut acquérir la compétence nécessaire pour juger de la valeur éducative des mouvements de danse et des danses ». (p. 128) Il souligne aussi que l'observation des Efforts, des états et des pulsions, dont nous avons déjà parlé, donne des outils pour entrer consciemment dans les formes et les expressions de la danse.

Dans le même ordre d'idées, Faure (2000) affirme que « les élèves apprennent à discerner les conduites à reproduire des autres, en intégrant les corrections des professeurs tout en regardant les pairs qui font l'objet d'une correction [...] les danseurs sont sans cesse soumis au regard critique des enseignants ». (p. 123) Elle souligne d'ailleurs que :

Regarder, observer attentivement ou furtivement pour imiter, est une modalité d'apprentissage essentielle. Contre l'illusion qu'il est naturel de regarder les autres pour apprendre, les analyses sociohistoriques révèlent que l'observation est une procédure socialement constituée. (p. 120)

À ce sujet, Harbonnier et Barbier (2012) affirment que l'enseignant comprend ce qui se passe chez l'étudiant, à travers « l'expérimentation physique, réelle ou simulée, de ce qu'ils observent chez celui qui effectue le mouvement dansé ». (p. 16)

À partir de l'observation, nous pouvons constater la différence. La position dans le monde est différente pour chacun¹⁸.

En considération de ce qui précède, nous constatons que d'une part, l'apprenant (le « *qui* ») observe les mouvements dansés (le « *quoi* ») que l'enseignant (dé)montre (le « *comment* ») au moment de les enseigner. D'autre part, l'enseignant observe ce que (le « *quoi* ») l'apprenant a compris et qu'il (dé)montre à travers son corps. Ainsi, l'enseignant agit constamment, en observant les apprenants.

Nous estimons que dans un cours de ballet, il existe des aspects cachés du visible, mais absolument présents dans l'invisible. C'est pourquoi nous tenons à faire l'hypothèse qu'au moment des cours de danse classique, afin d'enrichir cette observation à la fois objective et subjective, le professeur utilise des outils pour observer tout ce qui se passe chez l'apprenant-individu. En percevant tout ce qui se manifeste à travers les gestes, les comportements, les attitudes, c'est-à-dire à travers le corps des apprenants, le professeur pourrait aussi observer l'essence des mouvements dansés chez les débutants. De cette façon cet enseignant pourrait aborder les mouvements dansés d'une façon plus efficace, en donnant des outils qui

¹⁸ Notes du cours *Fondements esthétiques de la danse*, Martin 2011.

permettront la mobilisation des stratégies d'apprentissage de chacun des élèves, et en respectant leur individualité.

Passons maintenant aux concepts qui traitent du « *qui* » en tant qu'apprenant-individu.

2.3 « QUI » – L'apprenant-individu (adulte débutant)

Cette notion d'apprenant-individu va être utilisée tout au long de ce projet de recherche, dans le but de souligner que pour nous, dans les cours de danse classique, le processus d'apprentissage est un processus individuel, singulier. Nous considérons en effet que même si les apprenants doivent réaliser les « mêmes mouvements » et apparemment de la « même façon », chacun des apprenants-individus parvient à les apprendre et à les réaliser de différentes façons. Comme l'affirme Laban (2003) : « Chaque individu dispose d'un domaine dans lequel il peut développer sa propre approche et son interprétation personnelle ». (p. 72) Godard (1994) affirme de son côté que chaque personne développe ses propres gestes et sa manière d'être au monde face à une situation. Il souligne aussi que les gestes fondateurs (comme il les appelle) de chaque personne ont une portée signifiante par rapport à l'entourage. Aussi Godard (1994, 1995, 2001) parle-t-il du geste en faisant référence non seulement au mouvement, mais aussi à toute sa symbolisation. Chaque personne met en œuvre cet univers symbolique selon sa façon particulière d'être au monde. Pour lui, c'est le geste qui fabrique le corps à chaque instant, « il n'y a pas de bons ou de mauvais corps, il n'y a que des gestes adaptés ». (p. 73)

Dans le même monde symbolique, Pankow (2004) souligne qu'un symbole est particulier à chaque individu, à chaque expérience vécue, où ce symbole prend sa signification. D'autre part, Dolto (2002) soutient que la fonction symbolique est présente chez tous les individus et qu'elle constitue un langage intérieur.

À ce sujet, Harbonnier et Barbier (2012) affirment que « ce n'est pas un corps qui exécute le mouvement, mais bien une personne porteuse de toute son histoire. Or, l'histoire de chacun est tellement singulière et unique qu'une reproduction à l'identique est absolument

impossible ». (p. 20) En définitive, nous ajoutons que l'apprenant-individu laisse son empreinte sur chacun des mouvements dansés, c'est-à-dire une marque qui le rend unique, lui donne une identité et lui permet d'être reconnu.

À partir de la description de cette notion d'apprenant-individu que nous considérerons au moment de parler de nos apprenants participants, nous pouvons souligner que pour nous l'apprenant-individu vit une expérience sensorielle dans le processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés du ballet. Pendant ce processus, au moment d'apprendre chaque mouvement dansé, il se construit et se déconstruit, encore et encore. À ce sujet, Raymond (1998) affirme que « l'apprentissage est un processus interne et fragile de déconstruction et de reconstruction de connaissances qui dépend de la disposition et du rythme de chaque étudiant ». (p. 11) Pour nous, cette manière de concevoir les apprenants pourrait permettre de mettre en œuvre des outils dont l'enseignant se servirait au moment d'interagir avec ces adultes débutants, tout au long des cours de ballet. De la même manière, l'enseignant pourrait identifier les possibles difficultés chez les apprenants au moment d'introduire un nouveau mouvement dansé.

En effet, pendant un cours de ballet, se présentent plusieurs moments où les étudiants ne parviennent pas à faire l'un ou l'autre des mouvements dansés qu'ils doivent apprendre; par exemple une *pirouette*. Le simple mot *pirouette* provoque déjà « quelque chose » chez les élèves. Normalement, quand ils l'entendent, la peur s'installe. Le professeur pourrait observer cette peur, à travers les attitudes, les gestes; bref, à travers le langage non verbal de l'élève, qui se manifeste à travers son corps. L'enseignante pourrait aussi aller chercher des outils particuliers pour chacun des apprenants, car chacun réagira de manière différente au moment d'apprendre la *pirouette*. Le professeur pourrait tenir compte du fait que la présence de cette peur est due à différentes raisons, par exemple : l'élève avait déjà fait une *pirouette* et il a eu une mauvaise expérience; la *pirouette* donne à l'élève de nouvelles sensations et l'élève n'est pas habitué à l'inconnu; etc. Peu importe la raison pour laquelle la peur s'est installée; elle est présente et c'est ce qui est crucial à ce moment-là. Si l'enseignant fait bien attention, il pourra savoir qu'il y a « quelque chose » de caché (de l'individualité, du vécu) chez l'apprenant, qu'il est en train de montrer à travers son langage non verbal, à travers son propre corps.

À notre avis, tout au long des cours de ballet, l'enseignement se fait de façon individuelle et groupale. L'enseignant pourrait identifier les individualités et les généralités du groupe, et ainsi, à travers la communication, donner aux apprenants des outils leur permettant de se développer en accord avec leurs propres caractéristiques.

Dans le même ordre d'idées, nous observons que dans le processus d'enseignement-apprentissage, le corps, surtout celui de l'élève, est en train de se construire comme un outil de perception, donc récepteur de sensations. D'ailleurs, Faure (2000) affirme que le « corps est toujours le réceptacle de l'alchimie des interrelations à partir desquelles se construisent les facultés de compréhension et d'appréhension des individus, ainsi que les émotions et les sensations ». (p. 8) En outre, Cadopi et Bonnery (1990) soulignent que « le corps se construit avec une mise en jeu véritable des sens et n'est pas l'instrument passif d'un objet extérieur ». (p. 169) Elles mentionnent aussi que cette conception a besoin d'un guidage et d'un contrôle de l'enseignant, ainsi qu'une exhortation de l'activité motrice, cognitive et affective de l'élève. Ces deux chercheuses concluent : « C'est le corps vécu, habité et non fonctionnant comme un automate ou une machine, que nous prônons ». (p. 179)

Chaque individu est capable de vivre ses propres expériences grâce, mais surtout à travers, son propre corps (il est impossible de vivre une expérience pour les autres). Dolto, citée par Nasio (2007), souligne que ces expériences commencent dès notre enfance, ou avant notre naissance, alors que notre corps se construit en créant et en conservant des images (*proto-image, image visuelle, image mentale, image-action*). Ces représentations du monde font que nous sommes d'une certaine façon et non pas d'une autre. Dans chaque situation, nous nous adaptons, nous changeons, nous avançons. Cadopi et Bonnery (1990) précisent d'ailleurs que « les élèves évoluent quand ils découvrent leur propre potentiel et leur corps ». (p. 179)

À propos du corps, Cadopi et Bonnery (1990) soulignent que « l'être humain est uni à son corps et [qu'] il pense avec lui [...] il faut l'éduquer pour qu'il puisse fonctionner avec toutes les nuances possibles du mouvement et de la vie ». (p. 179)

Par rapport au mouvement, il est appris lorsque le corps l'a incorporé à son monde. Ce corps n'est connu que par notre mouvement, il est notre moyen d'avoir un monde extérieur, où il manifeste ses gestes à travers des habitudes motrices, comme la danse. C'est à travers le

corps subjectif que l'homme connaît le monde, c'est à travers l'intériorité de l'être humain que nous pouvons avoir la certitude de la réalité (extérieure) du monde¹⁹.

Nous considérons que pendant les cours de ballet, le corps est en train de se transformer durant le présent et de parler à travers les mouvements. Ces mouvements sont chargés du vécu des apprenants, ce corps exprime une histoire, qui montre un passé et un présent. D'ailleurs, Faure (2000) affirme que « comportant le passé et le futur possible, le présent est ce qui fait coexister le passé et le futur dans des pratiques sociales actuelles ». (p. 102)

Dans un autre ordre d'idées, en parlant de l'apprentissage des individus, Kolb et Fry (1975), cités par Gosselin (2000), expliquent que « les individus vont naturellement vers des champs disciplinaires qui correspondent à leur manière de voir les choses, à leur style d'apprentissage, parce que l'apprentissage des arts est quelque chose de naturel pour nous ». (p. 72)

À propos des stratégies d'apprentissage qui peuvent être utilisées par les débutants, Chevallier (1995), cité par Faure (2000), mentionne que pour certains chercheurs en science de la cognition, l'imagerie et la répétition mentales, chez les débutants, constituent une stratégie d'apprentissage moteur, car « elles donneraient une idée générale du mouvement et constitueraient un plan d'action sous forme de représentations imaginées du mouvement ». (p. 182-183) Faure (2000) affirme pour sa part que l'« agir » s'articule sur les représentations mentales des mouvements permettant de corriger, d'orienter ou d'anticiper l'action. Aussi souligne-t-elle qu'apprendre le pas, c'est en même temps apprendre à le désigner. « La révision des noms est régulière pendant les cours des débutants [...] les noms des pas et des exercices rendent possible une description d'action précise. » (p. 151) Cette chercheuse remarque aussi que pendant les cours pour débutants, les enseignants dictent les exercices en rythme. « La description des pas que les enseignants font libère en quelque sorte la dépendance visuelle des élèves envers le modèle montré. De cette manière les élèves sont amenés à se concentrer sur l'action. » (p. 154)

¹⁹ Notes du cours *Étude générale des discours sur le corps*, Andrée Martin 2011.

En considération de ce qui précède, il est important de souligner que les descriptions présentées de la composante du « *qui* » sont utiles à la pratique de l'enseignement parce qu'elles pourraient permettre de prendre en compte les particularités des individus-apprenant, dans ce cas adultes débutants. Ces descriptions seraient aussi très utiles pour aider à ajuster les stratégies d'enseignement et pour comprendre les stratégies d'apprentissage. Il sera donc très pertinent, dans cette recherche, de sonder le vécu des apprenants débutants pour saisir les particularités individuelles, ainsi que les relations entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Dans cet ordre d'idées, en tenant en compte des recherches sur l'apprentissage exposées dans le chapitre I et qui offrent des pistes sur les stratégies d'apprentissage pouvant être mobilisées par les débutants, nous exposons ci-dessous le schéma qui montre la relation entre les leviers théoriques avec ces trois composantes et la problématique de cette étude. Ce schéma aide à donner de la substance au « *quoi* » et au « *comment* » selon les recensions d'écrits ainsi que selon les leviers théoriques abordés.

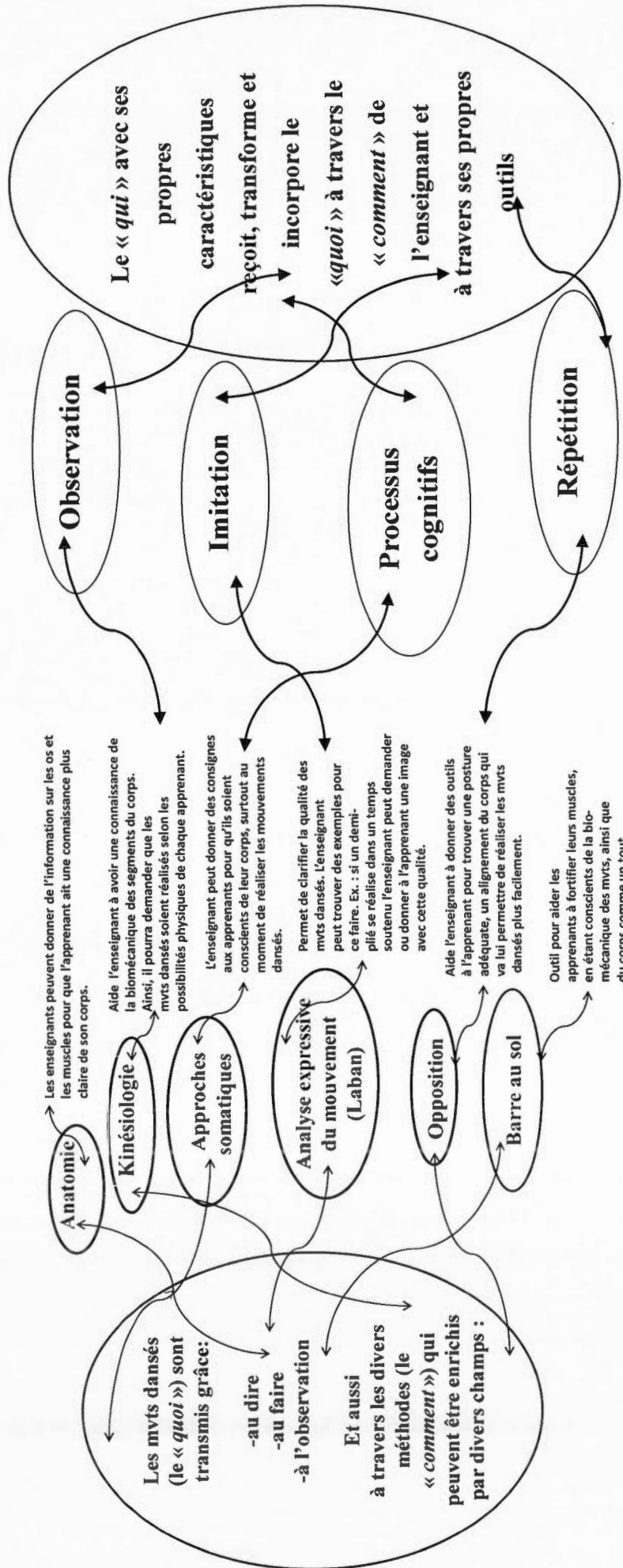


Figure 2.4 Relation entre les leviers théoriques et la problématique de la recherche

Compte tenu de ce qui précède, nous exposerons dans le prochain chapitre la méthodologie pertinente qui sera utilisée tout au long de cette recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Tout d'abord, cette recherche s'inscrit à l'intérieur du paradigme postpositiviste qui tend à croire que nous construisons la réalité selon la manière dont nous sommes placés dans le monde. Ce paradigme a aussi tendance à affirmer que la façon dont nous voyons la réalité et la vérité est liée à la perspective à travers laquelle nous regardons (Fraleigh et Hanstein, 1999).

Il nous faut préciser que cette recherche-action est de type qualitatif puisqu'elle a pour objet la description d'une pratique d'enseignement et des expériences d'apprentissage du ballet chez les adultes débutants, ainsi qu'une réflexion sur ceux-ci pour en améliorer l'efficacité. Comme le soulignent Dhombres et Kremer-Marietti (2006), dans la recherche qualitative, le fait existe indépendamment de la connaissance acquise. Il constitue une donnée objective et réelle de l'expérience. La recherche qualitative prend donc en compte le chercheur dans l'action et les interprétations des faits (Descombe, 2003). La recherche qualitative représente en outre une contribution significative (elle vérifie un ailleurs) qui invite à une réflexivité et exprime une expérience vécue. Elle est aussi une construction et non une invention, crédible et possible (Ellis, & Bochner, 2000)²⁰.

Par ailleurs, cette étude s'inscrit dans une approche phénoménologique, car elle vise à décrire et à comprendre un phénomène, ici l'enseignement et l'apprentissage du ballet chez les adultes débutants. Poupart *et al.* (1997) définissent la phénoménologie comme « le moyen d'accès à tout ce qui se donne dans l'expérience ». (p. 341) Le phénomène, quant à lui, est défini comme « la présence de cela même qui est donné exactement comme cela est donné ou

²⁰ Notes du cours *Séminaire d'initiation à la recherche*, Beaulieu 2011.

ressenti [...] la phénoménologie analyse les intuitions ou les présences sous l'angle du sens que ces phénomènes ont pour les sujets qui les vivent ». (p. 344)

Dans un autre ordre d'idées, ce projet de recherche consiste, d'une part, en l'analyse de la pratique de la chercheuse elle-même, comme professeure de ballet, qui procédera donc par une méthode de type auto-ethnographique et exploratoire pour effectuer sa recherche-action. Cette recherche implique une introspection et une observation de sa pratique en classe et vise à décrire et à comprendre les effets de son enseignement sur les apprenants. Il s'agit par conséquent d'une forme d'autoréflexion et d'écriture qui explore l'expérience personnelle, dans laquelle le chercheur est aussi sujet (Ellis, & Bochner, 2000). D'autre part, ce projet s'inscrit dans le domaine de l'ethnographie où « on cherche à produire une description détaillée et exhaustive » (Laperrière in Poupart *et al.*, 1997, p. 326), car nous réaliserons l'analyse discursive des apprenants, en décrivant, entre autres, leur expérience vécue pendant les cours de ballet, notamment à la barre.

Cette étude vise également le développement ontogénique (*onto* = soi; *génique* = genèse, développement), se voulant une forme de recherche qui implique l'auteur, en double posture, c'est-à-dire à la fois comme objet et comme sujet. Van Der Maren (1996) mentionne à ce propos que « le praticien-chercheur y est en même temps juge et partie ». (p. 126)

Dans le même ordre d'idées, Van Der Maren (1996) indique aussi que « la finalité de cette recherche ontogénique est le perfectionnement ou l'amélioration de l'instrument principal de l'intervention en éducation ». (p. 126) Par *instrument principal*, nous entendrons les habiletés professionnelles que l'enseignante a utilisées pour transmettre des connaissances. Dans cette recherche, il s'agira des stratégies d'enseignement.

En outre, cette étude qui se concentre sur la compréhension de la propre pratique de la chercheuse, à savoir l'enseignement du ballet, sera influencée par l'approche de la recherche-action. Ce type de recherche se centre sur l'amélioration d'une situation donnée liée au vécu manifesté dans une situation pédagogique tangible. Cette pratique méthodologique est privilégiée en éducation, car « le chercheur tente d'être cohérent avec ses mêmes valeurs puisque ses actions font partie intégrante du processus éducatif dans lequel il intervient ». (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 187) Ce type de recherche se caractérise aussi par le fait

qu'elle donne lieu à un compte rendu et à une analyse de l'action. En outre, l'acteur y est aussi le chercheur (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996)²¹. « Lorsque le chercheur et acteur, il regarde, agit et influence. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 193) En définitive, dans la recherche-action, le chercheur-acteur agit « pour partager son expérience de recherche et servir de référentiel pour d'autres recherches-action en éducation ». (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 194) D'ailleurs, cette particularité de la recherche a des implications méthodologiques qui seront discutées dans ce chapitre.

Compte tenu de ce qui précède, nous allons donc procéder à la description des participants de cette recherche.

3.1 Participants à l'étude

3.1.1 Apprenantes²²

Les participantes apprenantes étaient en totalité des femmes qui avaient entre dix-neuf et vingt-six ans. Elles étaient des étudiantes de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), ainsi que des étudiantes libres qui suivaient les divers programmes offerts par l'Université pendant la session d'automne 2012. Les apprenantes étaient des adultes débutantes («débutantes» est un terme qui signifie que les participantes n'avaient jamais suivi de cours de ballet ou avaient fait un maximum de deux ans de ballet pendant les dix dernières années). Elles ont choisi de participer volontairement à cette recherche. Leur participation volontaire a été sollicitée à travers le formulaire de consentement (« voir Annexe C ») qui leur a été donné lors de la deuxième semaine de session, de manière à ce que nous puissions commencer cette recherche au troisième cours de la session à laquelle elles étaient inscrites. Nous avons réalisé le projet avec deux groupes de participantes volontaires : le premier groupe de 5 personnes suivait les cours de ballet du jeudi de 19 h 45 à 21 h et le deuxième groupe de 2 personnes ceux du lundi de 21 h à 22 h 15. En guise de précision, mentionnons que nous avions

²¹ Notes du cours *Séminaire d'initiation à la recherche*, Beaulieu 2011.

²² Compte tenu du fait que, dans cette recherche, les participants étudiés étaient tous des femmes nous utiliserons le féminin lorsque nous en parlerons.

initialement commencé avec huit étudiantes du groupe du jeudi, mais trois d'entre elles ont interrompu leur participation vers le milieu de la recherche. À ce moment-là, nous avons donc dû demander le concours des étudiantes du groupe du lundi : deux d'entre elles se sont portées volontaires et ont également signé le formulaire de consentement.

Le nombre d'apprenants participants visé pour cette recherche était de six au minimum et de neuf au maximum. En réalité, les cinq apprenantes du groupe du jeudi ont participé à toute la recherche (soit pendant huit cours), tandis que les deux apprenantes du groupe du lundi ont commencé leur participation au milieu de la recherche et l'ont poursuivie jusqu'au bout (soit pendant quatre cours). Voici brièvement la description²³ de l'expérience, des motivations à suivre un cours de ballet ainsi que la symbolique de celui-ci pour chacune des apprenantes qui ont participé à cette recherche. Les extraits sont tirés des témoignages des participantes durant la collecte de données :

- **Aurora**, « **Le ballet c'est autant pour le corps que pour l'esprit, c'est un état d'esprit** » (AEdEA²⁴, p. 3) : Aurora a suivi des cours de ballet auparavant pendant deux ans, à raison d'une heure par semaine. L'acquisition d'un certain niveau de ballet faisait partie de ses objectifs. Elle ajoute aussi : « je considère qu'il faut de la discipline et du plaisir dans le cours ». (Q1A²⁵, p. 1) Elle a suivi les cours du jeudi soir.
- **Lisette**, « **Le corps écoute toujours l'esprit** » (AEdEL²⁶, p. 3) : Lisette suit des cours de mime en même temps que les cours de ballet. Cette apprenante avait déjà suivi des cours de ballet pendant son adolescence et a décidé de s'y remettre pour retrouver sa souplesse et acquérir une meilleure posture. Ses objectifs personnels de cours sont, dit-elle, d'« augmenter la flexibilité, la posture, contrôler parfaitement et

²³ Afin de respecter l'anonymat de nos participantes, nous utiliserons des pseudonymes.

²⁴ Analyse de l'entretien d'explicitation d'Aurora.

²⁵ Premier questionnaire d'Aurora.

²⁶ Analyse de l'entretien d'explicitation de Lisette.

être conscient de chaque partie du corps ». (Q1L²⁷, p. 1) Elle a suivi les cours du lundi soir.

- **Carmen, « Je rentre, je laisse tout en dehors et je commence l'activité »** (AEDEC²⁸, p. 3) : Carmen, qui pratique la danse aérienne depuis quatre ans, a choisi de suivre des cours de ballet parce que cela l'aide à réaliser ses figures aériennes, mais aussi parce qu'elle aime cet art. Carmen n'avait jamais suivi de cours de ballet auparavant. Elle a suivi les cours de ballet du jeudi soir.
- **Effie, « La passion fait tout changer dans un professeur »** (AEDEE²⁹, p. 12) : Effie n'a jamais suivi de cours de ballet. Par contre, elle a toujours voulu en faire : « Je me suis dit que c'était le temps de me lancer et d'essayer ». (Q1E³⁰, p. 1) Avant de commencer, elle avait comme but de pouvoir enchaîner les mouvements et d'avoir amélioré sa flexibilité à la fin des dix cours. Elle a suivi les cours de ballet du jeudi soir.
- **Gulnara, « C'est bien de respecter les limites de chacun »** (AEDEG³¹, p. 4) : Gulnara avait suivi des cours de ballet auparavant, à peu près pendant un an et demi. Par rapport à son but, elle dit : « j'ai l'impression que même si c'est une danse qui demande de l'intensité physique, elle arrive tout de même à détendre. Je désirais donc retrouver cette sensation » (Q1G³², p. 1). Pendant cette session, Gulnara a suivi parallèlement un autre cours de ballet ailleurs. Elle a suivi les cours du lundi soir.

²⁷ Premier questionnaire de Lisette.

²⁸ Analyse de l'entretien d'explicitation de Carmen.

²⁹ Analyse de l'entretien d'explicitation d'Effie.

³⁰ Premier questionnaire d'Effie.

³¹ Analyse de l'entretien d'explicitation de Gulnara.

³² Premier questionnaire de Gulnara.

- **Mirtha, « C'est la diversité des exemples pour nous montrer un mouvement qui m'a permis de bien comprendre les mouvements que nous devons faire »** (AQ2M-3³³, p. 3) : Mirtha a suivi divers cours de danse auparavant, mais jamais de ballet. Elle a choisi d'en faire, car elle considère que cela l'aidera à avoir une bonne posture. Elle souligne aussi qu'elle est « une fille tête en l'air » (AEdeM³⁴, p. 3) et que le ballet pourrait l'aider à avoir une base stricte. Elle a suivi les cours du jeudi soir.

- **Swanilda, « On s'amuse et en même temps on avance, on apprend et on sent qu'on a travaillé, on ne perd pas de temps »** (AEdeS³⁵, p. 13) : Swanilda dit qu'elle adore le ballet et qu'elle en a fait un peu quand elle était jeune. Se référant à ses objectifs, elle indique : « je veux améliorer mes positions de ballet et continuer à faire du ballet au moins une fois par semaine » (Q1S³⁶, p. 1). Swanilda a suivi les cours du jeudi soir.

3.1.2 Enseignante

Dans cette recherche-action, l'enseignante est aussi la chercheuse, objet et sujet de cette recherche, car cette étude visait à analyser sa propre pratique, plus spécifiquement ses stratégies d'enseignement de la danse classique aux adultes débutants en contexte de loisir. Pendant huit ans, elle a été formée dans une école professionnelle de ballet en Colombie, afin de devenir danseuse professionnelle de danse classique. Elle a obtenu un baccalauréat en enseignement du ballet au Mexique et étudie maintenant à la maîtrise en danse de l'Université du Québec à Montréal.

³³ Analyse du deuxième questionnaire de Mirtha, troisième remise.

³⁴ Analyse de l'entretien d'explicitation de Mirtha.

³⁵ Analyse de l'entretien d'explicitation de Swanilda.

³⁶ Premier questionnaire à Swanilda.

3.2 Terrain de la recherche

Les cours de ballet à l'étude ont eu lieu au Centre sportif de l'UQAM, situé au 1212, rue Sanguinet, Montréal (Québec) H2X 3E7. Il s'est agi d'un cours hebdomadaire, comprenant un total de dix cours pendant la session d'automne 2012 dont huit cours ont été considérés pour cette recherche. Le Centre sportif de l'UQAM offre aux étudiants des cours parmi différents sports ou différents styles de danse. Dans ce contexte, les étudiants sont encouragés à participer au spectacle de fin de session en présentant une chorégraphie qui témoigne du travail réalisé pendant la session. Le montage de cette chorégraphie se réalise parallèlement tout au long du déroulement des cours, de ballet dans notre cas.

3.3 Collecte des données

La collecte des données s'est faite selon les trois composantes traitées dans cette recherche : le « *quoi* », le « *comment* » et le « *qui* », et visait à répondre aux questions *quoi?* et *comment?*

Patton (2002) indique que les questions *quoi?* et *comment?* sont cruciales et étroitement liées dans la recherche qualitative. Comme cette recherche s'inscrit dans l'approche de recherche-action, nous avons utilisé des stratégies de collecte de données nous permettant de « connaître la perception des personnes impliquées » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 199), c'est-à-dire des participantes. De ce point de vue, les données ont été recueillies avant, pendant et après les huit cours consacrés à cette étude.

Voici les quatre outils qui ont été utilisés pour la collecte des données de cette recherche : questionnaire, captation audiovisuelle, journal de bord et entretien d'explicitation de l'action (Vermersch, 2010) que nous allons décrire.

3.3.1 Questionnaires

Deux types de questionnaires ont été distribués aux apprenantes à trois moments différents du déroulement de la recherche :

- Le premier questionnaire (« voir Annexe D »), lié au « *qui* », a été soumis lors du premier cours de la session pour connaître les intentions qui motivaient les étudiantes à suivre le cours de ballet. De cette façon, nous avons aussi obtenu de l'information sur leurs connaissances préalables en ballet et des renseignements personnels qui resteront confidentiels (prénom et nom, date de naissance, programme d'études, adresse courriel).
- Le deuxième questionnaire (« voir Annexe E »), lié aux trois composantes, le « *quoi* », le « *comment* » et le « *qui* », a été soumis trois fois, lors des semaines 3, 6 et 9 de la session. Ce questionnaire interrogeait les apprenantes sur ce qu'elles avaient appris pendant les cours suivis tout au long de cette recherche, et leur demandait quelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage avaient été les plus utilisées et les plus efficaces, de leur point de vue, de la part de l'enseignante et de leur propre part. En résumé, ce questionnaire visait à rapporter l'expérience vécue par les apprenantes, lors du processus d'apprentissage des mouvements dansés à la barre, tout au long des cours, en recueillant des données des trois moments de la session (au début, au milieu et à la fin). Ce deuxième questionnaire a été modifié à chaque remise : il s'est ajusté selon les réponses des participantes, afin de pousser l'investigation du processus d'apprentissage plus loin, par des ajouts de questions et de pistes méthodologiques pour y répondre, notamment de nouveaux exemples aux items « *quoi* » et « *comment* ». Cet ajustement était lié à une réflexion tenant compte du processus de recherche-action :

On peut représenter un déroulement type de recherche-action comme un processus cyclique d'action et de réflexion. Le cycle permet de passer à l'action en vue de produire un changement et de prendre du recul pour évaluer son efficacité et préparer l'action suivante. La réflexion sert deux objectifs. D'abord, elle permet de comprendre ce qui s'est passé et ensuite de formuler un plan d'action qui tient compte de la nouvelle compréhension de la situation après l'action. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 192)

Dans le même ordre d'idées, voici le deuxième outil qui a été utilisé dans l'optique de ce processus de recherche-action.

3.3.2 Captation audiovisuelle (enregistrement vidéo)

Cette captation audiovisuelle (liée aux trois composantes « *qui* », « *quoi* » et « *comment* ») a été réalisée dans le but d'enregistrer ce qui s'est passé pendant les huit cours de ballet, c'est-à-dire ce que l'enseignante a dit/fait et comment elle l'a dit/fait, ainsi que ce que les apprenantes ont dit/fait et comment elles l'ont dit/fait. Cette captation a aussi été utilisée pour enregistrer l'expérience vécue de l'enseignante et des apprenantes, ainsi que leur relation, pendant le processus d'enseignement-apprentissage des mouvements du ballet dansés à la barre, tout au long de la recherche. À partir du troisième cours de la session (premier cours de cette recherche), jusqu'à la fin de la session (dixième cours), tous les cours du jeudi ont été enregistrés. Par contre, comme la participation des apprenantes du groupe du lundi n'a commencé qu'au milieu de cette recherche, nous n'avons pu enregistrer, dans ce cas, que les trois derniers cours.

Tout au long de la recherche, une première analyse de l'enregistrement des vidéos a été réalisée par l'enseignante, après chaque cours. Cette analyse a été menée grâce à une observation objective qui a permis à l'enseignante d'identifier des éléments de son enseignement et de les ajuster, pour améliorer sa pratique pédagogique, en offrant de nouvelles propositions chaque semaine. Cette observation fait aussi partie des stratégies de collecte de données d'une recherche-action : à ce sujet Karsenti et Savoie-Zajc (2004) soulignent d'ailleurs qu'« une bonne observation est spécifique, précise et ne comporte pas d'évaluation ». (p. 201)

Voici maintenant le troisième outil dont nous nous sommes servie pour réaliser la collecte de données de cette recherche.

3.3.3 Journal de bord

Il s'agit, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), d'un « document où le chercheur note les impressions et sentiments des événements importants qui l'assaillent pendant la recherche ». (p. 147) Cet espace permet ainsi d'inscrire ce qui se passe tout au long du déroulement de l'étude. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) ajoutent que « le journal de bord est donc un instrument qui soutient l'observation et la réflexion au cours de la recherche ». (p. 147)

Ce journal a été utilisé par et pour la chercheuse-enseignante (nous-même), après chaque cours. L'écriture de celui-ci se faisait à partir de la perspective de l'enseignante, c'est-à-dire à partir de ses observations, de ses impressions, de ses perceptions, de ses réactions, etc. sur le « *quoi* » et le « *comment* ». Celles-ci ont permis d'obtenir des informations propices à l'analyse et de récolter des descriptions réalistes de l'expérience vécue de l'enseignante et des apprenantes, tout au long des cours de ballet de cette recherche.

En outre, ce journal s'est avéré utile pour garder une mémoire du « *comment* », c'est-à-dire que l'enseignante a conservé ainsi une trace de la description des cours donnés.

Ce journal a aussi été utilisé pour préparer les cours méthodiquement. Cependant, pendant les cours, l'enseignante a aussi laissé place à la spontanéité, pour mieux observer et agir selon les besoins des apprenantes.

Nous finirons cette section avec le quatrième outil que nous avons utilisé lors de la collecte de données de cette recherche.

3.3.4 Entretien d'explicitation

Ce type d'entretien est indiqué dans cette étude, car il vise à faire expliciter l'action d'un moment spécifique déjà vécu. Il aide les individus à acquérir une prise de conscience qui leur sert pour le présent et l'avenir (Vermersch, 2010). Dans notre cas, il a été réalisé tant pour questionner l'enseignante que pour questionner les apprenantes, le but étant d'obtenir une description de l'expérience vécue des deux côtés de cette recherche, l'enseignante et

l'apprenante, pour ensuite procéder à l'analyse, en essayant de répondre à la question de recherche, ainsi qu'à ses sous-questions.

À notre avis, même si l'entretien d'explicitation comporte un protocole à suivre très spécifique, il peut être considéré comme une entrevue non structurée, si l'on tient compte de ce que Karsenti et Savoie-Zajc (2004) évoquent : « L'entrevue non structurée permet de recevoir pendant l'entrevue de l'information qui apparaît pertinente dans la dynamique de l'entrevue; elle permet aussi de changer la séquence des questions afin de suivre la pensée du répondant et de faire expliciter davantage ». (p. 202)

Ces entretiens ont été réalisés par un tiers, car, comme nous l'avons déjà dit, dans cette recherche, l'enseignante est aussi la chercheuse (double posture). Faisant partie intégrante de l'étude, l'enseignante était donc trop liée à ce qui se passait entre elle et les participantes, ce qui aurait pu s'avérer délicat et problématique pour la recherche. C'est pourquoi nous avons donné la possibilité aux apprenantes de s'exprimer et de mieux décrire leur expérience vécue avec une tierce personne. C'est donc Michèle France Cloutier, étudiante de 3^e cycle à l'Université du Québec à Montréal et formée à l'entretien d'explicitation par l'enseignant Maurice Legault (de l'Université Laval) pendant la session d'hiver 2012, qui a réalisé les entretiens d'explicitation de cette recherche.

Les entretiens ont été réalisés pendant les deux dernières semaines de la recherche de manière à mieux accéder à l'expérience vécue par les apprenantes tout au long des cours. Ils ont été enregistrés de deux manières : 1) avec une caméra vidéo; 2) avec une enregistreuse audio.

Dans cette étude, nous parlerons d'une expérience déjà vécue ou du fait de vivre une expérience pour dénommer ce qui s'est passé tout au long des cours de ballet. Dans cette optique, nous nous servirons des concepts *expérencier*³⁷ et *vécu*³⁸ selon Vermersch (2010),

³⁷ Néologisme créé par Pierre Vermersch (2010) pour faire la distinction entre *faire l'expérience*, au sens général de *vivre une expérience* (expérientiel, j'*expérencie*) et *faire une expérience* au sens d'*expérimenter* (expérimental, j'*expérimente*) (p. 196). Dans cette recherche, *vivre une expérience* évoquera la définition de Vermersch, à partir du verbe « *expérencier* ».

³⁸ Ce terme désigne la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects. Ce terme est le plus général et le plus neutre pour désigner un moment de la vie d'une personne (Vermersch, 2010, p. 220).

qui nous permettront de situer et de décrire les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées dans les cours de ballet pour adultes débutants.

Il est important de souligner qu'au début de la recherche, un calendrier d'activités (« voir Annexe F ») a été donné aux apprenantes pour leur permettre d'envisager globalement le temps et les activités destinées à cette recherche et de mieux planifier leurs horaires.

En conclusion, les outils de collecte des données de cette étude ont contribué de diverses façons à décrire l'expérience vécue, de la part des apprenantes et de l'enseignante, tout au long de la recherche. Cela dans le but de comprendre le processus d'enseignement-apprentissage qui s'est manifesté lors des exercices à la barre, pendant ces cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir. La multiplicité de ces outils de cueillette nous a permis d'obtenir une grande richesse de données, tout en favorisant aussi la triangulation de celles-ci.

3.3.5 Triangulation des données

Plusieurs auteurs s'accordent sur la notion de triangulation. D'une part, Laperrière, in Poupart (1997), qui la définit comme la concordance entre diverses sources de données et diverses interprétations. D'autre part, Tousignant (1994), cité par Raymond (1998), qui affirme que s'appuyant sur l'utilisation de multiples sources de données, la triangulation permet de saisir la réalité vécue par les participants sous différents angles.

Dans le même ordre d'idées, Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) soulignent que la triangulation constitue aussi une *validation théorique*, parce qu'elle permet une confrontation des inférences faites à propos d'un même problème.

À ce sujet, Denzin (1978) et Savoie-Zajc (1993b, 1996b), cités par Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004), affirment que la triangulation est une « stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes ». (p. 146)

Pour leur part, Karsenti et Savoie-Zajc (2004) indiquent que la technique de la triangulation de données dans la recherche-action permet au chercheur « d'ajouter une autre perspective et de diminuer sa subjectivité ». (p. 204)

Voici le schéma de la triangulation telle qu'elle s'est manifestée dans cette recherche :

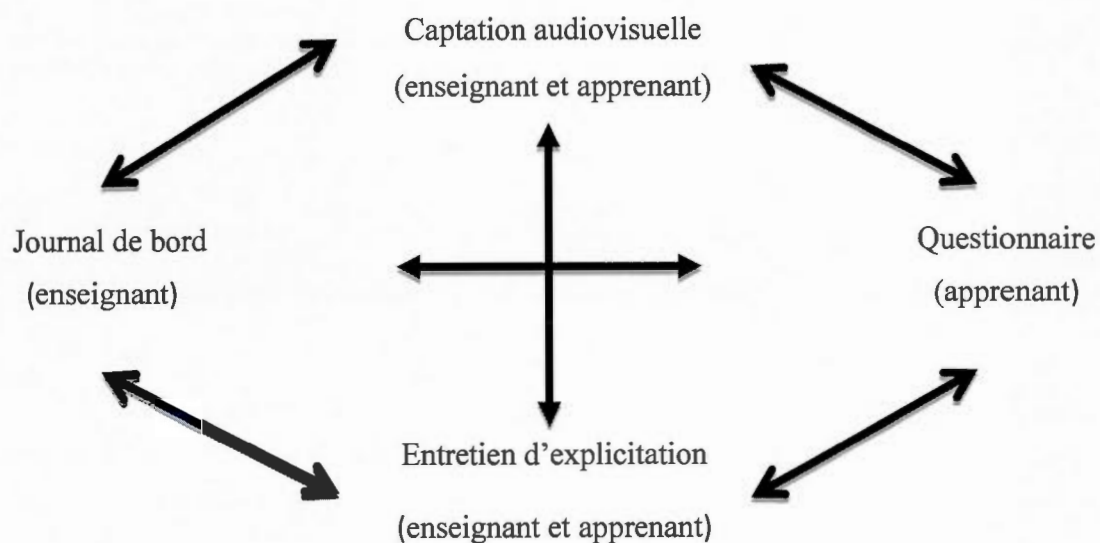


Figure 3.1 Triangulation des données

À la lumière de ce qui précède, nous allons décrire l'analyse des données que nous avons réalisée pour cette recherche.

3.4 Analyse des données

Avant tout, il est primordial de souligner que pour analyser les données le rappel constant des questions, ainsi que celui des objectifs de cette recherche, nous permettait de rester focalisée en évitant les détours. Cela nous a aidée à bien circonscrire nos objectifs de recherche et à

leur rester fidèle. De même, le rappel de la raison pour laquelle chaque outil méthodologique avait été utilisé nous a permis de mieux cibler les analyses.

Voici la description de notre manière de procéder lors de l'analyse des données, en fonction de chacun des outils utilisés dans cette recherche :

Captation audiovisuelle :

Lors de l'analyse des données collectées grâce à la captation audiovisuelle, nous avons procédé en cinq étapes, liées aux objectifs de cette recherche : 1) premier visionnement par observation (ce qui nous permettait d'identifier les composantes « *quoi* », « *qui* » et « *comment* »); 2) deuxième visionnement accompagné d'une transcription (ce qui nous permettait de décrire les données des trois composantes); 3) rédaction de commentaires (faits grâce à la fonction *révision – nouveau commentaire* du logiciel Word) sur les transcriptions à travers des mémos (ce qui nous aidait à donner des caractéristiques aux données des trois composantes et à les classer); 4) synthèses des mémos (ce qui nous aidait à nommer les caractéristiques des données des trois composantes « *quoi* », « *qui* » et « *comment* »); 5) présentation de résultats préliminaires.

Ces cinq étapes seront clarifiées ci-après :

1) L'observation et l'écoute des contenus enregistrés sur les vidéos se sont effectuées en tenant compte des grilles pilotes (« voir Annexe G »). Elles ont été réalisées à partir des grilles d'analyses de Harbonnier (2009). Celles-ci nous ont donné des pistes sur les divers éléments observables dans les vidéos.

2) Une deuxième observation a été accompagnée d'une transcription avec le logiciel Word. Nous avons transcrit les verbatims de l'enseignante et des apprenantes, ainsi que leurs actions physiques et leurs gestes.

3) Nous avons synthétisé les transcriptions des verbatims et les actions (de l'enseignante et des apprenantes). Ceci a été aussi réalisé en utilisant le programme Word et en utilisant la fonction *révision – nouveau commentaire* de ce programme. Cette troisième étape s'est centrée premièrement sur l'action de l'enseignante et sur sa manière (le comment) de la

réaliser. Les actions trouvées ont été : le faire, le dire et l'action d'observer. Dans le faire, nous avons tout d'abord détecté le *quoi* de l'enseignante : ses déplacements, les démonstrations des mouvements dansés, ainsi que les corrections physiques faites sur les apprenantes. Ensuite, nous avons décrit *où* ces actions ont été réalisées, en répondant à la question : à quel endroit de la salle (et dans quel rapport avec les apprenantes) l'enseignante a-t-elle fait les déplacements, les corrections et les démonstrations? Après quoi nous avons répondu à la question *quand*, en nous demandant quand est-ce que l'enseignante avait fait les déplacements, les démonstrations et les corrections. Et finalement, nous nous sommes demandée *comment*, en voulant répondre à la question : comment l'enseignante a-t-elle réalisé les déplacements, les démonstrations et les corrections? Selon le même ordre d'idées, nous avons analysé le dire, en utilisant aussi les quatre questions, *quoi, où, quand et comment*. De cette manière, nous avons noté ce que l'enseignante disait. Nous avons identifié à quelle distance, par rapport à l'apprenante, l'enseignante utilisait le dire et à quel moment de la barre le dire s'était manifesté. Finalement, nous avons donné des descriptions détaillées de la manière dont l'enseignante avait utilisé le dire. Dans ce dire, nous avons aussi identifié les nuances de la voix de l'enseignante qui étaient liées à la musique, ainsi qu'aux caractéristiques propres à chaque mouvement dansé. Ces particularités trouvées nous ont aidées à mieux nommer les stratégies liées au dire.

Suite à l'analyse des actions de l'enseignante, nous sommes passées à l'analyse de l'apprenante. En tenant compte des actions déjà identifiées de l'enseignante, manifestées grâce au faire et au dire (accompagnés de l'action d'observer), nous avons aussi souligné ce que les apprenantes faisaient (« voir Annexe G). Cela nous a permis d'identifier les actions (dire et faire) des apprenantes, en concomitance avec le dire et le faire de l'enseignante.

Par la suite, nous avons aussi commencé à observer les liens qui se créaient entre les actions de l'enseignante et les actions des apprenantes.

Il est important de souligner que lorsque nous réalisons ces trois premières étapes de traitements des données (l'observation, la transcription, ainsi que la synthèse de cette transcription) le fait de nous poser les quatre questions, *quoi, où, quand et comment*, liées aux verbatims et aux actions de l'enseignante et des apprenantes, nous a aidée à créer le chemin pour aller identifier, décrire et nommer les stratégies utilisées par l'enseignante et par les

apprenantes. De même, les mémos avec lesquels nous avons réalisé l'analyse ont été libellés en cherchant un lien avec les concepts des leviers théoriques (liés au « *comment* » et au « *qui* »). Ils nous ont aussi permis de commencer à dévoiler et à nommer les stratégies, d'enseignement et d'apprentissage, mobilisées tout au long des cours.

4) Dans le programme Word, nous avons aussi analysé et synthétisé les mémos en notant ce qui révélait de possibles réponses à nos questionnements de recherche liés aux classements des stratégies.

5) Dans un cahier, nous avons écrit les résultats préliminaires qui avaient émergé des diverses étapes d'analyse réalisées précédemment.

En outre, nous remarquons que nous avons utilisé ces cinq étapes avec la première vidéo, qui a été observée, transcrite et analysée du début jusqu'à la fin, ce qui nous a donné une base d'éléments à examiner. Ensuite, en utilisant les cinq étapes avec les autres vidéos, nous avons pu trouver des similitudes, des différences et faire des comparaisons entre les données traitées des différentes vidéos, ce qui nous a permis d'arriver à des résultats préliminaires.

Il est important de souligner que l'analyse des vidéos s'est effectuée en deux temps : 1) pendant la cueillette des données (période des huit cours) où l'enseignante analysait ses propres stratégies d'enseignement pour les améliorer ou en trouver d'autres; 2) à la fin de la cueillette des données. C'est ce deuxième temps d'analyse que nous avons décrit précédemment. Pour ce faire, des grilles d'analyse pilotes ont été remplies lors des analyses des vidéos. Par la suite, nous avons surtout tenu compte des renseignements inclus dans ces grilles pour réaliser nos diverses étapes d'analyse sous forme de texte suivi, dans le programme Word, ainsi que dans un cahier manuscrit, ce qui nous a permis, par un processus déductif, de synthétiser progressivement les données. Cette manière de procéder nous a aidée à mieux utiliser, dans les chapitres suivants, les tableaux de synthèse pour exposer nos résultats finaux. Des exemples des analyses des vidéos se trouvent dans l'annexe G.

Le code utilisé dans le mémoire pour identifier les données des analyses des vidéos est le suivant : A pour analyse, V pour vidéo, C pour cours, J pour jeudi (ou L pour lundi) et 3 (ou un autre numéro) pour indiquer le troisième cours de ballet (ou un autre) donné lors de cette

recherche. Cela signifie, par exemple, que si nous parlons de l'analyse de la vidéo du troisième cours du jeudi, nous écrivons AVCJ3.

Entretien d'explicitation :

Pour analyser les données collectées grâce à l'entretien d'explicitation des apprenantes et de l'enseignante, nous avons procédé de la manière suivante : 1) observation, écoute et transcription des données (ce qui nous a permis d'identifier et de décrire le « *quoi* » et le « *comment* »). D'abord, les données discursives des entretiens d'explicitation ont été observées, écoutées et transcrites directement à partir des vidéos (et confirmées par les fichiers audio). Par ailleurs, la transcription des entretiens a été faite avec le logiciel Word; 2) analyse des données (grâce à la fonction *révision – nouveau commentaire* du programme Word, ce qui nous a permis de nommer et de classer le « *quoi* » et le « *comment* »); 3) annotation de résultats préliminaires.

Entretiens réalisés avec les apprenantes : Nous les avons transcrits de manière intégrale. Puis, en mettant en relief divers passages (liés au « *quoi* » et au « *comment* ») ont été identifiés quatre types de données qui ont donné lieu au codage de celles-ci : 1) les extraits qui parlaient de leur manière d'apprendre, c'est-à-dire des stratégies qu'elles utilisaient pour apprendre les mouvements dansés à la barre; 2) les passages qui parlaient de leur expérience vécue tout au long de la recherche; 3) les fragments qui touchaient leur perception de l'enseignante; 4) les sections qui parlaient de la relation que les apprenantes avaient avec les stratégies d'enseignement proposées.

Il est important de mentionner que l'entretien d'explicitation avait été conçu pour aller toucher ces quatre points. Les questions posées pendant les entretiens ont donc donné aux apprenantes l'occasion de décrire leurs actions telles qu'elles étaient vécues pendant les cours et nous ont permis d'accéder à ce vécu facilement.

Suite à l'identification des passages déjà mentionnés, nous avons observé et noté, dans nos analyses, par des mémos, le langage non verbal des apprenantes (comme la reproduction des gestes de l'enseignante et la Position de parole incarnée (PPI)), cela dans le but de savoir jusqu'à quel point l'enseignante avait influencé les apprenantes (description du « *quoi* » et du

« *comment* »). Ces analyses ont été réalisées et notées grâce à la fonction *révision – nouveau commentaire* du logiciel Word.

Pour mieux focaliser notre analyse, nous avons pris pour exemple une partie des renseignements du tableau proposé par Maurice Legault (2012)³⁹ comme grille d'analyse des transcriptions de l'entretien d'explicitation (« voir Annexe H »). Après avoir réalisé les transcriptions et les mémos qui permettaient une analyse de ces données, nous avons écrit dans un cahier le résumé de ces mémos (en utilisant une ou deux pages pour chaque apprenante), qui par la suite nous ont permis de clarifier les doutes et de dévoiler des résultats préliminaires. Finalement, ces résultats préliminaires nous ont aidés à trouver les similitudes et les différences parmi les apprenantes, ainsi qu'à faire des comparaisons, en nous amenant à divulguer les résultats de cette recherche qui nous ont permis de nommer et de classer les données.

Entretien réalisé avec l'enseignante : nous avons transcrit : 1) les passages qui parlaient de sa manière d'enseigner en fonction des outils utilisés; 2) les extraits qui touchaient ce à quoi l'enseignante prêtait attention au moment d'enseigner; 3) les fragments qui mentionnaient ses motivations pour enseigner; 4) les sections qui expliquaient sa perception des apprenantes pendant les cours (ce qui permet d'identifier le « *quoi* » et le « *comment* »). Nous avons aussi prêté attention aux gestes de l'enseignante, ce qui nous a aidée à comprendre son processus d'enseignement, ainsi que la relation qui s'était créée avec les apprenantes (ce qui permet de décrire le « *quoi* » et le « *comment* »). Dans ce cas, les transcriptions ont aussi été accompagnées de mémos faits grâce à la fonction *révision – nouveau commentaire* du logiciel Word, ainsi que de notes de bas de page et de sections de couleurs qui ont permis l'analyse des données, en nous aidant à dévoiler des résultats préliminaires qui nous ont permis à leur tour de nommer et de classer le « *quoi* » et le « *comment* ».

Le lecteur peut trouver des exemples d'analyses des entretiens réalisées avec les apprenantes et l'enseignante dans l'annexe H.

³⁹ Notes du cours *Formation à l'entretien d'explicitation de l'action*, Maurice Legault 2012.

Le code utilisé pour identifier les données recueillies lors des entretiens d'explicitation est le suivant : A pour analyse, EdE pour entretien d'explicitation, suivi de la première lettre du pseudonyme de chaque participante. Par exemple, si nous parlons de l'analyse de l'entretien d'explicitation réalisé avec Aurora, nous écrirons AEdEA.

Questionnaires :

Pour analyser les données issues des questionnaires, nous avons procédé à la lecture et à l'analyse des réponses aux deux questionnaires à travers des mémos faits grâce à la fonction *révision – nouveau commentaire* du logiciel Word.

En ce qui concerne le premier questionnaire lié au « *qui* » (« voir Annexe D »), nous avons distingué la description que les apprenantes avaient faite d'elles-mêmes, ainsi que leurs renseignements personnels (qui sont restés confidentiels). De la même façon, nous avons détecté les objectifs qu'elles visaient en suivant ces cours de ballet, que nous avons exposés plus haut en parlant des participantes à cette recherche, au début de ce chapitre. Ceci pour cerner les caractéristiques particulières de chaque apprenante afin de faire une distinction entre chacune d'entre elles et par la suite, avec les réponses du deuxième questionnaire, pouvoir faire des comparaisons entre ces apprenantes.

En ce qui concerne les trois versions du deuxième questionnaire qui était lié au « *quoi* », au « *qui* » et au « *comment* », elles ont été enregistrées en fichiers Word et analysées au moyen des commentaires de ce logiciel. Ceux-ci ont souligné l'expérience vécue (plus ou moins positive) des apprenantes de quatre manières différentes (identification et description du « *quoi* » et du « *comment* ») : 1) l'expérience vécue pendant les cours de ballet, de manière générale; 2) l'expérience vécue pendant les exercices à la barre; 3) l'expérience vécue pendant les mouvements dansés; 4) l'expérience vécue à travers leur corps. Ces analyses réalisées à travers les commentaires ont été organisées dans un tableau de synthèse (« voir Annexe I »). En lisant et en analysant chacune des réponses de la part des apprenantes, nous avons eu un accès direct à leur manière d'apprendre. Ensuite, par des comparaisons, nous avons trouvé des similitudes et des différences dans leur processus d'apprentissage, ce qui nous a permis de nommer et de classer les données. Pour arriver à

faire une analyse et une sélection des passages des questionnaires, nous avons mis l'accent sur les mots utilisés en commun par les apprenantes, ainsi que sur leurs synonymes.

Dans le deuxième questionnaire, nous avons aussi détecté les stratégies d'apprentissage grâce à l'information issue du tableau proposé dans ce questionnaire (« voir Annexe E »). Ce tableau nous a permis d'accéder au comment de chaque apprenante, en nous montrant comment chacune avait réalisé son processus d'apprentissage d'un mouvement dansé à la barre, ainsi que ce sur quoi chacune avait mis l'accent au moment d'apprendre. Nous avons remarqué les mots que les apprenantes ont utilisés en commun lors de leurs descriptions, ainsi que les exemples qui étaient propres à chacune. Cela nous a donné une riche description des particularités de chaque apprenante et nous a permis de trouver des distinctions dans le processus d'apprentissage des adultes débutantes participant à cette recherche. De plus, nous avons détecté les stratégies d'enseignement, que nous avons classées en plus et moins aidantes pour ces participantes, car leurs réponses descriptives nous ont donné des indices clairs sur ce qui fonctionnait pour elles au moment d'apprendre les mouvements dansés. C'est ce qui a attiré notre attention au moment de faire les analyses. Le fait de trouver des récurrences dans les réponses des apprenantes nous a permis de réaliser facilement une classification des données en utilisant les tableaux de synthèse. Ces tableaux exposent nettement ces stratégies (« voir Annexe J »).

En outre, une partie des réponses au deuxième questionnaire, montrant l'analyse qui nous a amenée à trouver les similitudes et les différences entre les apprenantes, afin de pouvoir identifier les éléments primordiaux de leur apprentissage ainsi que leurs stratégies d'apprentissage, est exposée dans un tableau d'analyse (« voir Annexe K »).

En somme, le deuxième questionnaire (évolutif au cours de la cueillette de données, selon les contenus) avait été construit de façon à donner la possibilité aux apprenantes de faire des descriptions de leurs manières d'apprendre et de leurs expériences vécues lors des cours. Il incluait déjà une grille d'analyse qui nous a aidée à identifier, décrire, classer et nommer le « *quoi* » et le « *comment* », permettant l'analyse et la divulgation des résultats.

Le code utilisé pour identifier les données des questionnaires est le suivant : A pour analyse, Q pour questionnaire, 2 pour deuxième (le numéro 1 se réfère au premier questionnaire),

suivi de la première lettre du pseudonyme utilisé pour identifier chaque apprenante. Les numéros 1, 2 et 3 indiquent le numéro de la remise ou version de ce questionnaire, car comme nous l'avons déjà mentionné, il a été soumis trois fois et les questions ont été ajustées entre temps. Ainsi, si nous mentionnons les données recueillies lors de la première remise du deuxième questionnaire d'Aurore, nous écrivons AQ2A-1.

Journal de bord de la chercheuse/enseignante :

Ce journal, écrit en espagnol, langue maternelle de l'enseignante, a été rédigé de manière manuscrite. Il a été écrit après chaque cours, mais aussi lors de différents moments de la recherche (avant et après les cours) et de la journée (matin, après-midi, soir ou nuit). Ce journal a été rédigé librement et de manière spontanée en suivant les intuitions de l'enseignante et il a servi à écrire sur les trois aspects suivants :

1) Les renseignements liés aux cours, comme la description des possibles stratégies à utiliser dans les cours pour certains mouvements dansés, les réflexions liées à son propre enseignement et à la manière de l'améliorer, ainsi que l'ordre des mouvements dansés à enseigner.

2) Les renseignements liés aux outils méthodologiques, comme la préoccupation constante de mieux progresser dans la collecte des données. Dans ce cas, l'enseignante, au fur et à mesure qu'elle utilisait les outils méthodologiques, les analysait. Par exemple, elle commentait les vidéos dans un premier temps (comme nous l'avons mentionné précédemment, l'analyse des vidéos s'est effectuée en deux temps), notait ensuite ses stratégies dans le journal de bord, analysait ses points forts ou faibles, ainsi que les manières de mieux mobiliser ces stratégies. Nous pouvons aussi trouver dans le journal de bord des suggestions de questions pour les diverses versions du deuxième questionnaire, ainsi que des réflexions sur les entretiens réalisés avec elle-même et avec les apprenantes.

3) Les renseignements liés aux traitements des données (procédure et organisation). Ici, l'enseignante se posait des questions qui pourraient l'aider à cibler les analyses à réaliser postérieurement. Elle faisait aussi des schémas en recensant ses stratégies. De plus, dans une section marquée avec le nom de chaque élève, l'enseignante consignait les outils déjà

recueillis pour chacune des participantes, c'est-à-dire si elles avaient déjà remis le premier et le deuxième questionnaire (avec ses trois versions) et si elles avaient déjà passé l'entretien.

Pour analyser le journal, nous l'avons relu, et nous avons souligné les données concernant divers aspects :

- Les mouvements dansés enseignés. Il s'agit du « *quoi* », qui correspond aux préalables, aux mouvements dansés simples et aux mouvements dansés combinés;
- Les stratégies d'enseignement mobilisées, qui ont été détectées grâce à la description du dire et du faire de l'enseignante;
- La perception que l'enseignante a eue des apprenantes et de leur manière d'apprendre tout au long de la recherche, incluant leur langage non verbal. Elle a été repérée à travers la description, de la part de l'enseignante, de son observation des réactions des apprenantes lorsqu'elle proposait une stratégie. Par exemple, les comportements manifestés par les apprenantes, le fait qu'elles soient disposées (ou non) ainsi que leur participation active (ou non) lorsque l'enseignante mobilisait l'une de ses stratégies;
- Les effets des stratégies d'enseignement sur les apprenantes. Au moment de réaliser l'observation des apprenantes lors des mouvements dansés à la barre, l'enseignante avait divers points à remarquer : 1) la qualité du mouvement directement liée aux outils de Laban développés précédemment (« voir Annexe B »); 2) la relation du corps avec l'espace, identifié grâce à l'observation des segments corporels et leur biomécanique; 3) la mécanique de chaque mouvement dansé, observée grâce aux connaissances méthodologiques acquises tout au long de sa pratique comme danseuse et comme enseignante;
- La relation avec les apprenantes et leurs besoins, toujours repérée à travers l'observation de la part de l'enseignante. Dans ce cas, nous nous sommes penchée sur la description que l'enseignante a faite de ses propres comportements au moment d'enseigner;

- Les effets des stratégies d'apprentissage sur l'enseignante, qui ont été identifiées surtout par intuition, au moment d'observer les apprenantes, tout en essayant de détecter leurs stratégies d'apprentissage. Cela montre l'ouverture que l'enseignante avait envers les apprenantes;
- Les pistes pour améliorer les stratégies d'enseignement (en se basant sur l'analyse constante que l'enseignante faisait de sa propre pratique) ont été repérées grâce aux suggestions que l'enseignante proposait pour les cours suivants. Elle faisait une analyse de ce qui avait marché ou non pour les apprenantes, de la difficulté (démontrée par les apprenantes) à comprendre une stratégie demandée par l'enseignante. Ce qui lui donnait des indices pour mieux proposer de nouvelles stratégies;
- Les motivations de l'enseignante pour mobiliser de nouvelles stratégies à chaque cours, qui ont été identifiées à travers ce que l'enseignante sentait, pensait, observait et ce à quoi elle restait accrochée au moment d'enseigner.

Des exemples des analyses du journal de bord se trouvent dans l'annexe L.

L'analyse du journal de bord s'est avérée très pertinente pour confirmer l'information fournie par les apprenantes, qui avait déjà été dévoilée dans les analyses des questionnaires et des entretiens d'explicitation. De la même façon, nous avons été en mesure de confirmer les résultats des analyses des vidéos, en ce qui concernait les stratégies des apprenantes et de l'enseignante, ainsi que la relation entre les deux.

Le code utilisé pour identifier les données du journal de bord est JB.

Nous pouvons souligner que la manière de traiter les données nous a permis de procéder à leur triangulation. Nous pouvons aussi remarquer qu'au fur et à mesure, les données générées par chaque outil méthodologique ont été analysées et ont montré des résultats préliminaires propres à chacun de ces outils. Dès lors, nous avons commencé à les croiser, à les comparer et à les confirmer. Lorsque nous avons obtenu les résultats préliminaires d'un outil, nous allions chercher, dans l'outil suivant, « la même information », pour faire les comparaisons, trouver les similitudes et les différences et peu à peu arriver aux résultats finaux. Les

éléments saillants comparables et distinctifs étaient pris en compte afin de montrer des résultats communs à toutes les participantes de la recherche. Et s'il existait des différences marquées, elles étaient prises en compte pour nous aider à cibler des résultats propres à chacune des participantes de cette recherche. Par exemple, les données issues des vidéos nous ont donné une première partie des stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées lors des cours. Grâce aux autres outils (les questionnaires et les entretiens), nous avons pu confirmer cette première partie des stratégies déjà trouvée, puisque les questionnaires et les entretiens nous ont donné un éclairage sur des aspects inconnus de nous lors de l'observation et de l'analyse des vidéos. Les données de ces deux derniers outils (les questionnaires et les entretiens) nous ont permis de mieux accéder aux renseignements des apprenantes, et ce, grâce à l'accès à leur vécu. C'est en considérant des mots clés, comme des verbes centrés sur les actions de faire, de dire et d'observer, que nous sommes arrivées à bien identifier, décrire, nommer et classer les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. C'est aussi grâce aux réponses aux questionnements suscités par ce que nous ne voyions pas dans les captations audiovisuelles que nous sommes parvenues à tirer des conclusions et à obtenir des résultats. Parmi ces questionnements, mentionnons par exemple : qu'est-ce que l'apprenante pense et ressent au moment d'observer l'enseignante? Comment est-ce que l'apprenante arrive à intégrer une correction faite par l'enseignante? Quelles sont les motivations de l'enseignante pour mobiliser une stratégie? etc. Il est important de remarquer que chaque outil méthodologique a passé divers filtres d'analyse qui touchaient les trois composantes que nous avions à traiter dans cette recherche, le « *quoi* », le « *qui* » et le « *comment* », au moyen des questions d'analyse *quoi, où, quand* et *comment*. Par ailleurs, nous avons réalisé les lectures et les observations des données plus d'une fois afin de mieux creuser les indices trouvés grâce aux divers outils.

Pour conclure, les analyses de ces données ont été croisées dans le but de répondre à la question de recherche, à savoir : lors du processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir, comment les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont-elles vécues par l'enseignante et les apprenantes? Ce croisement des données a servi à répondre aux sous-questions liées aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'à leur relation et à

leurs effets sur l'enseignante et sur les apprenantes. De la même façon, la triangulation des données nous a permis de développer les objectifs ciblés, à savoir : identifier, décrire, nommer et classer les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir. Somme toute, cette triangulation s'est faite au moyen de comparaisons, ainsi que par l'identification des similitudes et des différences qui ont été ordonnées dans les divers tableaux : tout cela nous a permis d'aboutir aux résultats de cette recherche, ainsi que de circonscrire les limites et la pertinence de celle-ci.

3.5 Limites et pertinence de l'étude

Cette étude s'inscrit dans l'analyse de la propre pratique de l'enseignante, donc dans une auto-ethnographie. Par conséquent, partie intégrante de la recherche, à la fois comme professeure et chercheuse (en double posture), l'enseignante sera étroitement liée à la collecte ainsi qu'à l'analyse des données. Cela pourrait s'avérer délicat et constituer une limite de cette étude, car les analyses des données et les interprétations de celles-ci resteraient soumises à la subjectivité de l'enseignante, même si la triangulation de recherche-action offre une distanciation objective de la recherche et de ses données.

Ensuite, les cours ont eu lieu une fois par semaine, à raison d'une heure quinze par cours, avec un total de dix cours durant la session et de huit cours pour cette recherche. Nous avons donc l'intuition que le temps à disposition n'aura pas été suffisant pour mettre en pratique tous les concepts mentionnés dans les leviers théoriques. Par contre, cette durée de recherche semble tout à fait appropriée pour montrer le processus d'enseignement-apprentissage des mouvements de ballet dansés à la barre par des adultes débutants, ce qui constitue la base et le point central de cette recherche.

Quant à la pertinence de cette étude, elle se présente sous deux aspects : d'une part, les participantes pourraient bénéficier de certains avantages, comme une multiplicité d'options pour apprendre le ballet, et leur contribution pourrait aussi permettre aux futurs étudiants de cette discipline de bénéficier éventuellement d'un apprentissage plus efficace. Les apprenantes participantes à cette recherche prendront certainement part à l'avancement des

connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la danse, et plus spécifiquement du ballet.

D'autre part, nous pensons que cette recherche s'avérera pertinente pour l'enseignante, car elle lui permettra de poursuivre son perfectionnement professionnel. En outre, en tant que chercheuse, elle aura découvert, grâce à ce projet, davantage de pistes à creuser dans le futur de sa pratique quotidienne. Somme toute, cette recherche pourrait aussi ouvrir la porte à d'autres recherches sur l'enseignement et l'apprentissage du ballet.

Pour conclure, nous avons traduit librement une petite histoire chinoise, citée par Alejandro Jodorowsky (2007). Cette citation nous a inspirée, car elle nous a encouragée à reconfirmer l'intention, et surtout la pertinence de cette recherche qui investit par morceaux des composantes de notre pratique :

« Une grande montagne couvrait avec son ombre un petit village. À cause du manque de rayons solaires, les enfants grandissaient faibles et maigres. Un jour, les habitants ont regardé l'homme le plus âgé qui marchait vers les limites du village en tenant une cuillère entre ses mains.

— Où est-ce que tu vas? lui demandent-ils. Il répond :

— Je vais à la montagne.

— Pourquoi?

— Pour la déplacer.

— Avec quoi?

— Avec cette cuillère.

— Tu es fou! Jamais tu ne pourras le faire!

— Je ne suis pas fou : je sais que jamais je ne pourrai le faire, mais quelqu'un doit commencer. » (p. 9-10)

À la lumière de ce qui précède, nous procéderons à la présentation et à l'analyse des résultats de cette recherche, qui constituent notre chapitre IV.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Avant de plonger dans ce chapitre de présentation et d'analyse des résultats, revenons à la question de recherche : lors du processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés à la barre, dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir, comment les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont-elles vécues par l'enseignant et les apprenants?

Rappelons également que le but de cette étude est de recenser les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, que nous identifierons, nommerons, classerons et décrirons. De même, cette étude exposera la relation entre ces stratégies.

Mentionnons de plus que dans cette étude, nous référons à la définition d'une stratégie d'enseignement selon Legendre (2005) :

Ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un Sujet autre que lui-même. Parmi les éléments pratiques qui existent dans les stratégies d'enseignement se trouvent : 1. une stratégie d'enseignement ne peut pas convenir indistinctement à tous les sujets; 2. une même stratégie trop fréquemment utilisée finira par ne convenir à personne (effet de saturation). Chaque stratégie doit trouver le moyen de respecter les différences individuelles en s'efforçant de faire concorder l'instruction avec les besoins et les caractéristiques des élèves. (p. 1261)

Nous avons choisi aussi sa définition d'une stratégie d'apprentissage : « Ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le Sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ». (Ibid., p. 1261)

En plus de rappeler la question de recherche, le but de l'étude et les définitions d'une stratégie d'enseignement et d'une stratégie d'apprentissage, nous considérons comme

essentiel de mentionner que le fait d'assister aux cours de ballet, tant comme enseignant que comme apprenant, est déjà une expérience qui fait partie du vécu des individus. Pour cette raison, nous parlerons d'une expérience déjà vécue. Dans cette optique, nous ferons appel dans ce chapitre aux concepts *expérientiel* et *vécu* selon Vermersch (2010)⁴⁰, sur lesquels nous nous appuierons, afin de circonscrire les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées dans les cours de ballet pour adultes débutants.

À la lumière de ce qui précède, nous considérons que se borner à décrire les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage ne reflèterait pas l'ensemble de l'expérience vécue lors du processus complexe d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés à la barre, dans une classe de ballet, chez les adultes débutants. C'est la raison pour laquelle nous nous attarderons aussi sur la relation entre les stratégies d'enseignement mises en œuvre par l'enseignante et les stratégies d'apprentissage des apprenantes. En effet, cette relation fait aussi partie de leur expérience vécue pendant ce processus d'enseignement-apprentissage (voir Figure 4.1). L'expérience vécue peut ici être considérée comme la résultante du croisement des stratégies d'enseignement et d'apprentissage d'une part, et de leur relation d'autre part, ce qui nous aidera à enrichir nos résultats.

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons analysé les données recueillies sur l'expérience vécue dans une classe de ballet de niveau débutant par l'entretien d'explicitation de l'action (Vermersch, 2010) de sept apprenantes débutantes et de leur enseignante. Les données ont aussi été analysées en tenant compte du deuxième questionnaire rempli par les apprenantes, ainsi que du journal de bord de l'enseignante. Par ailleurs, l'analyse des vidéos des cours donnés pendant cette recherche, en identifiant le faire et le dire de l'enseignante ainsi que des apprenantes, nous a aidée à obtenir les résultats qui seront exposés en trois volets dans ce chapitre :

- Les stratégies d'enseignement de l'enseignante pour transmettre les mouvements dansés à la barre;
- Les stratégies d'apprentissage des apprenantes pour apprendre les mouvements dansés à la barre;

⁴⁰ Voir Chapitre III.

– La ou les relation(s) entre les stratégies d’enseignement de l’enseignante et les stratégies d’apprentissage des apprenantes.

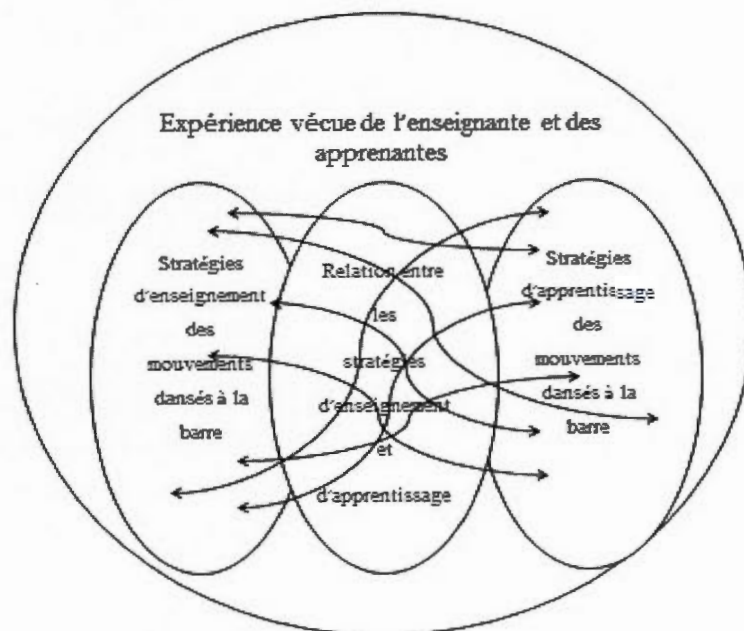


Figure 4.1 Processus d’enseignement-apprentissage dans un cours de ballet pour adultes débutants

4.1 Stratégies d’enseignement

Dans ce volet, nous commencerons par exposer, en 4.1.1, la mise en contexte des stratégies d’enseignement des mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet, par le biais de l’expérience vécue de l’enseignante, recueillie par entretien d’explicitation. Ensuite, nous procéderons à la description des résultats obtenus en abordant, en 4.1.2, les actes posés (dire, voir et faire) par l’enseignante et grâce auxquels les stratégies ont été mobilisées. Par la suite, en 4.1.3, nous montrerons les moments charnières et la chaîne réflexive réalisée par l’enseignante avant de mobiliser ses stratégies d’enseignement. En 4.1.4, nous exposerons les trois types de stratégies d’enseignement des mouvements dansés à la barre mobilisées par l’enseignante. Finalement, en 4.1.5, nous énoncerons les stratégies d’enseignement

expérientielles proprement dites, soit les stratégies sensorielles ainsi que les stratégies cognitives.

4.1.1 Mise en contexte des stratégies d'enseignement des mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet pour adultes débutants

Pour commencer ce volet sur les stratégies d'enseignement des mouvements dansés à la barre, nous décrirons d'abord les bases sur lesquelles l'enseignante appuie son enseignement des cours de ballet aux adultes débutants, et ce, par des extraits de l'entretien d'explicitation qui exposent son expérience vécue dans l'enseignement du ballet.

Pendant cet entretien, nous avons pu accéder au vécu de l'enseignante à travers un regard cognitif, corporel et émotionnel, car celle-ci exprime son vécu en révélant les pensées, les sensations et les émotions qu'elle vit lors de son processus d'enseignement. Elle a aussi parlé de sa propre expérience comme apprenante, en plus de son expérience comme enseignante, et ce, en dévoilant la relation très étroite qui existe pour elle entre ces deux rôles.

Dans la description de son expérience vécue pendant les cours de ballet, l'enseignante a exposé : 1) sa relation avec l'apprenant; 2) sa relation aux savoirs corporels; 3) les valeurs mises de l'avant dans son enseignement; 4) sa conception de l'enseignement en contexte de loisir.

4.1.1.1 Relation de l'enseignante avec l'apprenant

L'enseignante expose une relation interpersonnelle d'égal à égal entre l'enseignant et l'apprenant : elle donne à l'apprenant la même valeur qu'elle s'attribue à elle-même. Pour elle, cette relation est équitable. En ce sens, cette enseignante valorise l'aspect démocratique et humaniste de son enseignement. Sur ce point, elle observe que même si elle revêt le « déguisement » de professeure, elle est un être humain comme la personne qui se trouve juste en face d'elle, c'est-à-dire l'apprenant. Elle souligne que dans sa position d'enseignante,

elle va donner le meilleur d'elle-même en espérant que l'élève le reçoive et qu'elle n'a pas besoin d'abuser de cette position en inhibant, entre autres, la liberté de l'élève. Elle ajoute : « Tout le monde est égal, tout le monde a le droit d'être observé, d'être corrigé, d'être pris comme exemple, d'écouter un conseil [...] c'est très important pour moi. » (AEdeP⁴¹, p. 9)

4.1.1.2 Relation de l'enseignante aux savoirs corporels

L'enseignante, en entretien d'explicitation, parle de conscientiser les apprenants par rapport aux outils qu'ils possèdent déjà, et à ceux qui leur manquent, pour commencer à apprendre le ballet. Elle évoque l'importance pour l'apprenant de se connaître lui-même : dans ce cas, il s'agit de l'importance de bien connaître le corps pour répondre aux exigences du ballet. D'un côté, l'enseignante doit connaître le corps des apprenants pour pouvoir leur donner les outils nécessaires afin qu'ils incorporent les mouvements dansés. D'un autre côté, les apprenants doivent connaître leur propre corps en identifiant ses caractéristiques. Ceci leur permettra de mieux comprendre et d'appliquer les consignes de l'enseignante, notamment en trouvant leur propre chemin pour l'apprentissage des mouvements dansés. Sur ce sujet, l'enseignante affirme :

Pour moi, c'est très important de situer les élèves dans leur réalité. Il n'y a pas de limites, c'est la première chose à savoir, c'est-à-dire que tu peux aller jusqu'où tu veux, mais il faut savoir avec quoi ou comment tu peux aller jusque-là. Donc, il faut connaître le corps. (AEdeP, p. 10)

4.1.1.3 Valeurs de l'enseignante mises de l'avant dans son enseignement

L'enseignante décrit les valeurs qui sont importantes pour elle dans la relation enseignante-apprenant : selon elle, ce sont les valeurs de confiance, d'authenticité et de passion qui teintent le processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle remarque que la confiance entre l'enseignant et l'apprenant est très importante pour pouvoir exprimer tout ce qui se passe lors des cours. De même, elle considère que les professeurs ont un rapport privilégié avec le vécu

⁴¹ Analyse de l'entretien d'explicitation de Paola.

des apprenants. Elle ajoute que le respect, en harmonie avec la confiance, permet l'établissement d'une atmosphère de bien-être où l'enseignante et les apprenants peuvent être eux-mêmes, sans éprouver le besoin de cacher quoi que ce soit : c'est le corps qui va se manifester ouvertement. Elle conclut en disant : « [...] je sens que c'est une chose que je fais, je ne cache rien, j'arrive, je me montre telle que je suis; si je suis passionnée, ils le voient. » (AEdeP, p. 11)

4.1.1.4 Conception, de la part de l'enseignante, de l'enseignement en contexte de loisir au niveau débutant

L'enseignante évoque le contexte de loisir où elle enseigne en le comparant au contexte professionnel. Elle dit y ressentir parfois de l'impuissance, puisqu'elle croit qu'elle pourrait en faire davantage comme enseignante, tout en étant consciente que c'est justement le contexte récréatif qui l'en empêche. Elle souligne qu'il est alors difficile « d'aller plus loin », malgré le fait qu'elle ait une préoccupation constante de pousser les limites des apprenants. En effet, la vie de ces derniers comporte beaucoup d'engagements et ils sont plus autonomes que les enfants et les adolescents. Pour ces débutants, le ballet n'est pas une priorité. De plus, la durée et la fréquence des cours sont restreintes à une heure et quinze minutes, une seule fois par semaine. Ce laps de temps, selon cette enseignante, n'est pas suffisant pour développer par exemple les caractéristiques physiques et psychiques de chaque apprenant, nécessaires à la pratique du ballet.

Par contre, le contexte de loisir pour adultes débutants permet à l'enseignante de continuer à approfondir son métier et sa créativité sur le plan professionnel. L'enseignante adapte donc ses interventions au contexte dans lequel l'apprentissage s'inscrit. Les apprenantes, pour leur part, ont pu aller plus loin que ce qu'elles avaient pensé; même l'enseignante admet qu'au cours de l'étude, des résultats positifs se sont produits dans le processus d'apprentissage chez les adultes débutantes dans ce contexte de loisir. En conclusion, elle dit avoir fini par comprendre qu'un processus contient déjà en germe un résultat. Pendant et après chaque cours de ballet, elle observe un principe de transformation qui montre qu'un processus, voire

un résultat, a eu lieu. Peu importe le contexte, elle affirme que lorsque quelqu'un suit un cours de ballet, « un jour, tu rentres d'une façon et tu sors d'une autre. » (AEdeP, p. 10)

Poursuivons maintenant avec les résultats des analyses de données (vidéos des cours, entretiens d'explicitation, questionnaires et journal de bord) en exposant les actes posés par l'enseignante à travers lesquels les stratégies d'enseignement ont été mobilisées.

4.1.2 Actes posés (dire, voir et faire) grâce auxquels l'enseignante mobilise les stratégies d'enseignement

Tout au long du processus d'enseignement, l'enseignante a mobilisé ses stratégies d'enseignement des mouvements dansés à la barre grâce à trois actes, que nous avons identifiés comme suit :

– **Le dire** : il s'agit des mots exprimés par la voix de l'enseignante qui accompagnent les consignes qu'elle donne. Le dire peut être considéré comme un acte stratégique en appui à la mobilisation des stratégies d'enseignement de mouvements dansés à la barre. Le dire englobe le fait de verbaliser, par exemple des comptes musicaux, des parties du corps, des mots de l'espace, des mots inventés, la latéralité, des onomatopées, des métaphores, des images mentales, des sensations, des sons, des corrections physiques et les prénoms des apprenants. À travers le dire, l'enseignante manifeste aussi son sens de l'humour, son accent, sa façon de parler, qui font partie de ses caractéristiques identitaires.

– **Le voir** : il s'agit d'un acte constamment posé par l'enseignante lorsque les apprenantes sont à la barre. Ainsi, l'enseignante détecte ce dont l'apprenante a besoin pour mieux apprendre les mouvements dansés, ainsi que la réception des stratégies d'enseignement proposées. Le voir peut être considéré comme un acte stratégique en appui à la mobilisation de stratégies d'enseignement de mouvements dansés à la barre, et en appui au dire et au faire. Au cours de cette recherche, nous avons identifié, dans l'acte de voir, deux types d'observation :

- **L'observation dirigée** : il s'agit d'une observation que l'enseignante réalise en focalisant sur un but en particulier, comme le positionnement d'une partie du corps des élèves (par exemple le positionnement de la tête), sur une action spécifique (par exemple le fait de pointer les pieds pendant les mouvements dansés), ou sur une qualité ou une sensation qu'elle a proposé d'expérimenter (par exemple réaliser un mouvement lent avec une sensation d'allongement). L'enseignante utilise aussi cette observation comme stratégie d'enseignement : elle demande aux apprenantes d'observer spécifiquement ce qu'elle fait, ou de s'observer les unes les autres, tout en les aidant à s'autocorriger. Dans ce dernier cas, l'enseignante utilise ce type d'observation pour que les apprenantes observent chez leurs collègues un élément en particulier au moment de réaliser l'un des mouvements dansés.
 - **L'observation ouverte** : c'est une observation globale qui peut avoir ou non un but précis, c'est-à-dire qu'en utilisant ce type d'observation, l'enseignante observe le groupe en général comme un tout, qui réalise un même mouvement dansé, comme un corps de ballet, où les erreurs sont plus faciles à détecter; par exemple, une épaule qui bouge au moment de réaliser un *port de bras* ou une jambe qui se plie au moment de réaliser un *battement jeté*, etc. Ce type d'observation est aussi utilisé lorsque l'enseignante demande au groupe d'observer l'une des collègues pendant la réalisation d'un des mouvements dansés. À la suite de cette observation, l'enseignante pose des questions par rapport à ce que les apprenantes ont observé chez cette collègue, dans le but de savoir sur quoi chacune des apprenantes a mis l'accent, ainsi que pour donner des outils aux apprenantes lorsqu'elles réaliseront une prochaine fois ce type d'observation ou le mouvement qui a été observé. L'observation ouverte permet de garder tout au long des cours de ballet un enseignement individuel ainsi que groupal, et ce, de manière objective.
- **Le faire** : il s'agit d'un acte constamment posé par l'enseignante lorsque les apprenantes sont à la barre. L'enseignante démontre tout d'abord ce qu'elle propose aux apprenantes de faire (les mouvements dansés à la barre). Ensuite, elle accompagne les apprenantes, en réalisant les mêmes mouvements et en démontrant les caractéristiques propres de chaque mouvement dansé à la barre. Le faire peut aussi se manifester à travers le toucher :

l'enseignante effectue des corrections physiques sur les apprenantes, ce qui les aide aussi à l'apprentissage des mouvements dansés.

4.1.3 Moments charnières pour mobiliser les stratégies d'enseignement auprès des apprenants adultes débutants en contexte de loisir

Dans cette section, nous avons identifié trois moments charnières lors desquels les stratégies d'enseignement ont été mobilisées : avant, pendant et après la réalisation de chaque exercice.

– **Avant la réalisation de chaque exercice à la barre** : à ce moment-là, l'enseignante donne des consignes et utilise des stratégies en relation avec les mouvements dansés que les apprenantes vont réaliser.

– **Pendant la réalisation de chaque exercice à la barre** : tout au long de l'exercice, l'enseignante réaffirme ce qu'elle a dit ou fait auparavant, ajoute de nouvelles consignes, ou encore de nouvelles stratégies.

– **Après la réalisation de chaque exercice à la barre** : il peut s'agir du moment de transition entre deux côtés (droit et gauche) ou lorsque les exercices ont été réalisés des deux côtés; dans les deux cas, l'enseignante redonne les consignes ou suggère de nouvelles stratégies pour améliorer l'apprentissage des mouvements dansés déjà réalisés. Par ailleurs, l'enseignante peut introduire de nouvelles stratégies pour l'exercice suivant.

En relation avec ces moments charnières, nous avons identifié la chaîne réflexive qui illustre le processus d'enseignement de cette enseignante et qui l'amène à mobiliser une stratégie d'enseignement donnée.

4.1.4 Chaîne réflexive pour mobiliser les stratégies d'enseignement auprès des apprenants adultes débutants en contexte de loisir

Voici le déploiement des éléments de cette chaîne réflexive :

- **But à atteindre** : l'enseignante détermine l'objectif de travail, soit l'enseignement d'un mouvement dansé spécifique, avec ses qualités particulières.
- **Proposition d'une première stratégie d'enseignement** : l'enseignante propose, une première fois, une stratégie d'enseignement. À ce sujet, nous pouvons ajouter, en observant le lien qu'elle fait entre ses rôles d'apprenante et d'enseignante, que cette première stratégie est basée sur sa propre façon d'apprendre. Elle transmet ainsi sa manière d'apprendre en fonction de son expérience vécue comme danseuse classique.
- **Observation de la réception de la première stratégie** : l'enseignante observe comment les participantes réagissent à sa première proposition stratégique. À ce moment-là, l'enseignante peut répéter ou reformuler la première stratégie.
- **Proposition d'une nouvelle stratégie** : l'enseignante peut, à la suite de l'observation des résultats obtenus avec sa première stratégie, reformuler sa première proposition ou proposer une nouvelle stratégie. Dans ce cas, la première stratégie, nourrie, comme nous l'avons vu, par sa propre manière d'apprendre, est enrichie par la manière d'apprendre de l'apprenante. Cette autre manière d'apprendre a été observée grâce aux outils développés lors de son expérience vécue comme enseignante; à ce moment-là, l'enseignante peut aussi percevoir, à travers l'observation constante (dirigée et ouverte), les besoins des apprenantes.

4.1.5 Types de stratégies d'enseignement des mouvements dansés à la barre mobilisés par l'enseignante

Grâce à l'identification des trois moments charnières où les stratégies sont énoncées, ainsi qu'à la chaîne réflexive utilisée lors du processus d'enseignement de cette enseignante, nous pouvons exposer une classification par types de stratégies d'enseignement. Nous avons classé

ces stratégies en trois types : stratégies énoncées, stratégies de réponse et stratégies émergentes (voir Figure 4.2).

4.1.5.1 Stratégies énoncées

Il s'agit de toutes les stratégies que l'enseignante a transmises. Ces stratégies peuvent avoir été planifiées en amont de la classe ou être générées spontanément, car elles font partie du répertoire de stratégies que l'enseignante mobilise habituellement dans son enseignement. Ces stratégies énoncées entrent en contact avec les apprenantes et à ce moment-là, les stratégies de réponse se dégagent.

4.1.5.2 Stratégies de réponse

Ce sont les stratégies qui se manifestent grâce à la réception par les apprenantes des stratégies énoncées par l'enseignante et grâce à leur réponse à celles-ci. Cette stratégie de réponse peut alors se manifester de deux façons : d'un côté, l'enseignante peut constater que les apprenantes répondent de manière positive à la stratégie d'enseignement, c'est-à-dire que l'apprenante comprend la consigne de l'enseignante et peut arriver à réaliser les mouvements dansés demandés sans trop de difficulté. D'un autre côté, la réponse peut être négative, dans ce cas, l'apprenante a de la difficulté à comprendre la stratégie énoncée par l'enseignante. À ce moment-là, l'apprenante peut se tromper beaucoup plus facilement en essayant de réaliser les mouvements dansés. Dans les deux cas, cette stratégie se manifeste quand l'apprenante bouge, c'est-à-dire, lorsqu'elle réalise les mouvements dansés. Grâce à cette réaction de l'apprenante, l'enseignante élabore une stratégie de réponse (qui provient de son répertoire et de ses connaissances) qui permet de remédier à la situation dans laquelle l'apprenante se trouve. À ce moment-là, l'enseignante répète de la même façon ou reformule la première stratégie. Toutefois, si l'apprenante éprouve encore de la difficulté avec cette stratégie de réponse, l'enseignante peut alors mobiliser les stratégies émergentes.

4.1.5.3 Stratégies émergentes

Ces stratégies sont mobilisées dans le moment présent, c'est-à-dire qu'elles vont émerger d'un coup, grâce au rôle que l'observation joue chez l'enseignante. Cette observation est faite d'une manière constante et elle complète la réceptivité que l'enseignante a par rapport aux apprenantes, pour savoir si elles ont bien compris, ou non, le mouvement dansé demandé. À propos de ce type de stratégies, l'enseignante explique que lorsque les apprenantes ne comprennent pas les consignes (des stratégies de réponse), quand elles réalisent les mouvements dansés, elle doit chercher une autre stratégie adaptée spécifiquement à leurs besoins le plus rapidement possible. Alors, cette stratégie se manifeste généralement après que les exercices ont été réalisés (soit d'un côté, soit des deux côtés). De plus, cette enseignante souligne qu'elle doit réagir sur-le-champ afin d'éviter de laisser passer des choses et de saturer ensuite l'apprenante avec trop de corrections. L'enseignante mentionne qu'elle va toujours donner divers outils pour surmonter un défi présent dans un exercice : même si un exercice en comporte plusieurs, elle va en choisir un pour aider les apprenants à les relever tous. En parlant des stratégies émergentes, elle ajoute :

À ce moment-là, c'est mon cerveau qui travaille, mon cerveau qui essaie de faire une relation avec le corps des apprenants et de voir où ils ont fait ce mouvement, dans quel moment de la vie, pour que je les amène à trouver cette sensation. Il s'agit de chercher le mouvement, tel quel, mais c'est aussi chercher la sensation. (AEdEP p. 13)

À la lumière des trois moments charnières de la barre, de la chaîne réflexive liée au processus d'enseignement identifié chez cette enseignante, ainsi que des trois types de stratégies d'enseignement, nous pouvons souligner que les éléments dont nous avons traité sont étroitement liés entre eux. En effet, nous avons vu que les stratégies énoncées se manifestaient (le plus souvent) pendant le premier moment à la barre : c'est-à-dire qu'avant de réaliser les mouvements, l'enseignante a un but à atteindre et qu'elle mobilise une première stratégie. Ensuite, pendant que les participantes à cette recherche réalisaient les mouvements à la barre, les stratégies de réponse sont apparues, parce que l'enseignante était attentive en observant la réaction des apprenantes et qu'elle a reformulé ou ajusté les stratégies énoncées. Finalement, après la réalisation de chaque exercice à la barre (soit d'un côté, soit des deux côtés), l'enseignante a mobilisé ses stratégies émergentes, c'est-à-dire une

nouvelle stratégie (qui se distingue des stratégies énoncées et des stratégies de réponse déjà mobilisées). Voici un schéma qui montre la relation entre les moments charnières de la barre, la chaîne réflexive et les trois types de stratégies d'enseignement :

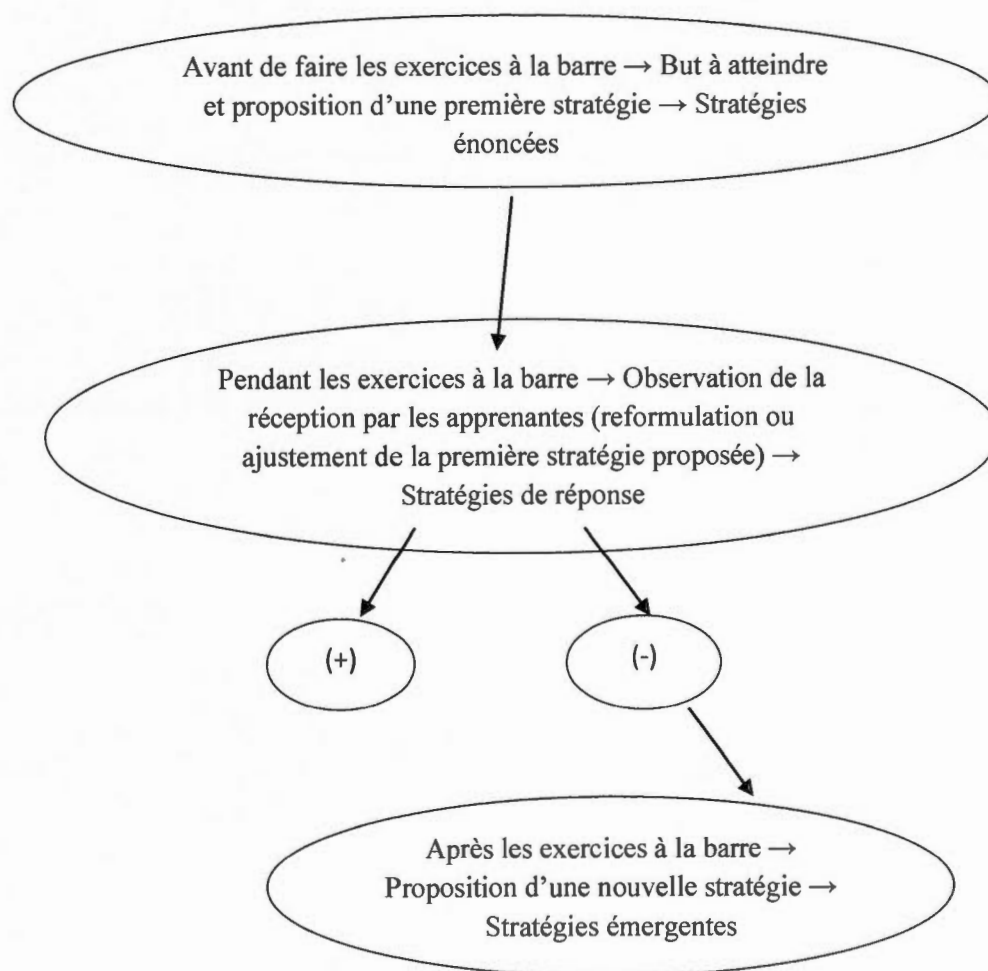


Figure 4.2 Relation entre les moments charnières de la barre, la chaîne réflexive et les trois types de stratégies d'enseignement

À la lumière de ce qui précède, nous exposerons dans la prochaine section une classification plus précise des stratégies d'enseignement mobilisées pendant cette recherche. Il s'agit des stratégies d'enseignement mobilisées lors des mouvements dansés à la barre qui ont aidé les

apprenantes, adultes débutantes, à l'apprentissage des mouvements dansés des cours de ballet. Nous tenterons de les classer et de les distinguer, en ciblant le premier groupe de sous-questions qui ont guidé notre analyse et que nous avons posées pour cette recherche :

- Quelles sont les stratégies d'enseignement que j'utilise dans un cours de ballet pour adultes débutants? Et comment est-ce que je les applique pour l'enseignement des mouvements dansés à la barre?
- Comment puis-je nommer et classer ces stratégies d'enseignement?

4.1.6 Stratégies expérientielles

Avec ces stratégies d'enseignement des mouvements dansés à la barre, l'enseignante invite les apprenantes à vivre une expérience cognitive et sensorielle. L'enseignante désire que l'apprentissage soit dynamique, expérientiel, caractérisé par des changements d'états : le cours de ballet se veut un espace de transformation. Voici les deux sous-groupes de stratégies expérientielles des mouvements dansés à la barre pour adultes débutants :

4.1.6.1 Stratégies expérientielles sensorielles d'enseignement des mouvements dansés à la barre pour les adultes débutants

Les stratégies d'enseignement sensorielles sont liées à l'éveil des sens, ainsi qu'à l'imagination. Il s'agit des stratégies suivantes : les stratégies musicales (qui comprennent quatre aspects), la stratégie des images, la stratégie des objets, la stratégie du toucher et la stratégie de la barre au sol.

Pour mobiliser ces stratégies, l'enseignante s'est servie des approches somatiques en parlant aux apprenantes des mouvements internes du corps. Elle spécifie que les apprenantes devaient s'appuyer constamment sur leur respiration. L'enseignante a aussi parlé de prendre conscience du corps dans l'espace en utilisant le sentir de son propre corps, en visualisant la position que prenait chaque partie de celui-ci. En outre, elle s'est servie de l'approche de

l'analyse du mouvement selon Laban, en mettant l'accent sur la qualité de chaque mouvement dansé au moment de les introduire; elle a parlé des sensations qui pourraient aider les participantes à cette recherche à trouver la caractéristique propre de chaque mouvement dansé. De plus, l'enseignante a utilisé le concept d'opposition de Paskevskaja (2005) en disant aux apprenantes de réaliser la « poussée du sol » simultanément à l'allongement du corps vers le haut, pour arriver à mieux garder l'équilibre, obtenant ainsi la stabilité nécessaire pour réaliser les mouvements dansés. Sur ce même sujet, elle demandait aux apprenantes de visualiser un espace entre chaque articulation pour permettre une amplitude de mouvement et pour permettre au corps d'aller au maximum de ses possibilités physiques. Pour mobiliser ces stratégies, elle a aussi utilisé des exemples se basant sur des images réelles (de la vie quotidienne) et fictives (propres à son imagination), ainsi que des objets qu'elle avait apportés ou qui se trouvaient dans la salle de classe. Les exercices de barre au sol que l'enseignante a proposés aux apprenantes sont aussi considérés comme faisant partie de ces stratégies sensorielles. Voici des exemples concrets de ce type de stratégies :

– Stratégies musicales

Dire musical : cette stratégie est surtout mobilisée pendant l'exécution des mouvements dansés. Il s'agit de nommer (le dire) une partie du corps avec le rythme de la musique. Dans notre cas, l'enseignante a dit par exemple, « épaule! » Elle est en train de faire une correction physique et en même temps elle garde le tempo musical pour que les apprenantes le comprennent.

Dans cette stratégie, l'enseignante peut aussi dire le nom du mouvement dansé avec le rythme de la musique. Elle a dit par exemple « deeeiii-pplliiiiééé », en montrant, avec les mots, la caractéristique du mouvement qu'elle suggérait : dans ce cas, il s'agit d'une qualité liée.

En outre, l'enseignante peut aussi dire (« chanter ») la qualité du mouvement dansé avec le rythme de la musique. Par exemple, l'enseignante a dit « rapide! » lorsqu'elle était en train d'énoncer la qualité du *battement jeté*; cela s'est produit avec le rythme musical pour aider l'apprenante à intégrer le tempo musical en même temps que la caractéristique du mouvement. Cette stratégie musicale est mobilisée, comme nous l'avons vu, pour essayer de

transmettre la sensation ou les qualités propres de chaque mouvement dansé, en intégrant simultanément le tempo musical.

Variante musicale : il s'agit d'utiliser différents styles de musique⁴², autre que la musique classique qui accompagne traditionnellement les cours de ballet pour sensibiliser les apprenantes à bouger sur différents rythmes.

Cette stratégie peut être mobilisée durant les trois moments à la barre. Voici un exemple : lors d'un des cours, au début de la classe, la professeure a mis divers styles de musique comme celle issue des ballets classiques, du reggae et de la musique électronique. L'enseignante ne demandait pas de bouger d'une manière particulière, elle voulait simplement donner la possibilité aux apprenantes de suivre le rythme des différents styles de musique choisis, en leur permettant de réaliser des mouvements librement. En combinant la musique classique avec d'autres styles de musique, l'enseignante voulait démontrer aux apprenantes qu'elles pouvaient suivre le tempo (la pulsation) des deux styles sans difficulté. La mesure de deux styles de musique peut en effet être semblable. Par exemple : un ragtime ou une pièce de musique électronique peuvent tous deux s'utiliser pour réaliser le *battement tendu*, le *battement jeté* ou le *battement frappé*, car la mesure est binaire (2/4 ou 4/4). Ces deux styles de musique permettent aussi de garder les caractéristiques propres de ces mouvements. Cette stratégie aide donc les apprenantes à réaliser les mouvements avec le tempo musical, dans les deux cas.

Écoute musicale : cette stratégie consiste à mettre la musique qui sera utilisée pendant l'exercice avant de le faire, pour permettre à l'élève de repérer la pulsation musicale associée à l'exercice demandé. L'enseignante démontrait l'exercice avec la musique qu'elle avait choisie davantage pour réaliser l'exercice, avant que les apprenantes le réalisent. De même, l'enseignante expliquait également les notions de mesure de la musique et la manière de la compter pour aider les apprenantes à comprendre comment il fallait l'utiliser dans chacun des mouvements demandés.

⁴² L'enseignante a fait appel à de la musique dite populaire ou connue des apprenantes, par exemple, de la musique moderne (électronique, reggae, etc.).

Faire musical : dans ce cas, l'enseignante demandait aux apprenantes de mettre l'accent sur le son que les parties du corps produisaient pendant la réalisation des mouvements dansés. En effet, pour elle, certains mouvements se caractérisent par un son qui se produit de diverses façons au moment de les réaliser. Prenons l'exemple du *battement jeté*. Pour l'enseignante, il possède trois sons; elle demandait donc aux apprenantes de les montrer avec leurs corps de la manière suivante : 1) quand la jambe sort, le pied fait un son au moment de frotter le sol; 2) quand les orteils touchent le sol au moment de revenir, les apprenantes doivent soutenir le pied pointé pour pouvoir réaliser ce son; 3) quand la plante du pied touche le sol en revenant à la position initiale, le frottement du pied au sol se répète. Tout cela permettait une explication décortiquée et, en même temps, clarifiait l'apprentissage de ce mouvement. La spécification des trois sons du *battement jeté* permettait aussi aux apprenantes de réaliser le mouvement, avec ses caractéristiques propres, dans son tempo musical. Pour réaliser le *passé* (ou *retiré*), l'enseignante demandait aussi un son qui se répétait deux fois : 1) il consistait à toucher la jambe de support avec la pointe du pied qui réalisait le passé au moment de monter; 2) il consistait à toucher encore une fois la jambe de support avec la pointe du pied au moment de descendre à la position initiale.

– **Stratégie des images (faire simulé) :** cette stratégie est mobilisée à travers l'utilisation d'images réelles, tirées des exemples de la vie quotidienne, ou fictives (comme si) qui procurent des sensations. Par exemple, pour parler de la position des bras en deuxième position, l'enseignante demandait aux apprenantes d'imaginer que de chaque côté, elles prenaient un beau garçon en l'empêchant de partir, cela pour donner une fermeté aux bras en leur faisant garder une forme ronde et en faisant travailler les muscles du dos. Sinon, l'enseignante abandonnait le poids d'une des parties de son corps (ses bras) sur les bras des apprenantes pendant qu'elles réalisaient les exercices, cela pour qu'elles sentent le soutien des bras venant des muscles du dos. De la même manière, l'enseignante parlait de garder une distance, un espace entre les bras et le tronc, pour donner une sensation d'amplitude dans le positionnement des bras.

Pour le *rond de jambe par terre*, l'enseignante suggérait aux apprenantes d'imaginer une scène où le public était toujours présent (du côté opposé de la barre), et de garder ainsi le genou de la jambe qui réalisait le mouvement vers ce public imaginé, tout en mettant l'autre

genou dans l'autre direction. Cela avec l'intention que les apprenantes gardent l'en-dehors des deux jambes durant la réalisation du *rond de jambe*. Elle parlait aussi de créer un espace, une distance entre les deux jambes, en travaillant l'opposition et en permettant à chaque apprenante de faire le mouvement au maximum de ses possibilités. L'enseignante a aussi apporté des images du livre *Dynamic Alignment Through Imagery* d'Eric Franklin (1996, p. 73, 75, 101, 138, 148, 173, 233 et 242) – sur l'imagerie du mouvement – et demandé aux apprenantes d'en choisir une. Ces images avaient été choisies par l'enseignante à partir de ce qu'elle voulait travailler pendant les cours, comme le positionnement des bras et du bassin, la sensation d'allongement de la colonne vertébrale, ainsi que l'alignement et la biomécanique des segments corporels. L'enseignante a donc demandé aux apprenantes de fermer les yeux, de visualiser l'image qu'elles avaient choisie et de commencer à l'intégrer dans leur corps. Ensuite, elle leur a proposé de garder cette sensation tout au long des cours.

Pour le *ramassé*, l'enseignante demandait aux apprenantes de visualiser le mouvement du bassin vers l'avant qui permettait la flexion du tronc.

Dans le même ordre d'idées, l'enseignante donnait aussi des images fictives (avec des exemples de sa propre imagination) pour expliquer la sensation, la mécanique ou la qualité d'un mouvement dansé spécifique. Elle évoquait, par exemple, une lumière qui sortait par la poitrine, mais qui venait du dos, ce qui permettait aux apprenantes de maintenir une attitude de projection avec un mouvement interne constant. L'enseignante proposait de garder cette image de la lumière tout au long du cours. Elle parlait aussi d'amener le ventre à la gorge pour essayer de transmettre la sensation de suspension du tronc. Cette image était aussi demandée tout au long du cours pour aider les apprenantes à garder une position d'allongement qui leur permettrait de mieux réaliser les mouvements dansés.

Pour le *demi-plié* et le *grand plié*, par exemple, l'enseignante suggérait aux apprenantes de s'imaginer dans une piscine où l'eau leur arrivait jusqu'à la poitrine. Au moment de faire la première phase de ces mouvements, c'est-à-dire à la descente, elles devaient empêcher que l'eau leur entre par le nez en s'allongeant vers le haut. Cette image avait comme but de garder l'opposition (Paskevaska) et la qualité de ces mouvements dans un temps soutenu et en un flux contrôlé (Laban).

Pour le *battement tendu*, l'enseignante situait mentalement les apprenantes sur le sable et leur demandait de réaliser ce mouvement en pensant qu'elles allaient pousser le sable avec le talon et le ramasser avec les orteils. Cette image a été utilisée pour permettre le travail décortiqué du pied, pour travailler aussi la « poussée du sol » et la mécanique du mouvement qui, dans ce cas, se déroule en deux phases : 1) la sortie (du *battement tendu* devant), qui consiste à réaliser le mouvement en commençant par le talon; ensuite, au moment de pointer le pied, les orteils passent tout d'abord par une *demi-pointe* et finalement ils ramassent le sable (imaginé) en se plaçant devant le talon de la jambe de support; 2) la rentrée : le mouvement se réalise à l'inverse, c'est-à-dire qu'il commence par les orteils; ensuite, le passage de la *demi-pointe* se répète et le talon commence à revenir pour finalement arriver à la position initiale.

– **Stratégie des objets** : L'enseignante se sert de différents objets (un miroir, un tableau, un élastique, un foulard, une bouteille, un pantalon, etc.) pour expliquer la mécanique d'un mouvement dansé ou pour faire prendre conscience de la sensation qui pourrait l'accompagner. L'enseignante souligne, dans l'entretien d'explicitation, que grâce à la mobilisation de cette stratégie, elle essaie de revenir aux sensations déjà vécues par les apprenantes, c'est-à-dire qu'elle tente de donner des exemples de la vie quotidienne pour les aider à comprendre les mouvements dansés. Elle en donne un exemple :

J'enseignais le demi-plié avec un port de bras, et elles faisaient le port de bras en bougeant l'épaule. En deux secondes, il fallait trouver un exemple pour clarifier le mouvement, parce que quand on explique un mouvement par la première fois, on ne sait pas ce qu'elles vont faire après l'explication; dans ce cas, elles ont bougé l'épaule. Pour donner l'exemple, je les voyais, et je pensais : « OK, quel mouvement on faaaaiit dans la vie quotidienne qui ressemblerait à un port de bras », je commence à regarder autour de moi... et voilà l'idée est venue! J'ai pris une bouteille d'eau et j'ai demandé aux différentes élèves de la prendre. Ensuite, j'ai posé la question : « est-ce que vous avez vu que quelqu'un a pris la bouteille d'eau comme ça? (Je répétais le mouvement de prendre la bouteille en bougeant l'épaule, en montrant que c'était ce qu'elles avaient fait pendant qu'elles faisaient le port de bras) Personne! OK! Alors, on fait le port de bras de la même façon, sans bouger l'épaule! » (AEdEP, p. 13)

Dans le même ordre d'idées, l'enseignante a aussi utilisé un petit miroir pour expliquer le placement de la tête. Elle demandait aux apprenantes de soutenir le miroir dans la paume de leur main quand elles avaient le bras en position préparatoire (ou *préparation*, ou *5^e devant*

selon la méthode) et de se regarder dedans : au moment où les apprenantes s'y regardaient, la tête se plaçait automatiquement à la bonne place. À ce moment-là, l'enseignante leur parlait aussi de l'importance du regard au moment lors de la réalisation des mouvements dansés.

Pour le *ramassé*, l'enseignante donnait l'exemple d'aller ramasser un objet du sol. La première fois qu'elle a expliqué ce mouvement, elle a effectivement mis un objet par terre (des crayons qui étaient dans la salle); lors des cours suivants, elle a rappelé l'objet que les apprenantes devaient ramasser pour réaffirmer cette image et leur permettre de faire le lien à chaque fois qu'elles réaliseraient le *ramassé*.

L'enseignante a aussi apporté des foulards pour enrouler les jambes des apprenantes au moment de réaliser le *battement tendu*, pour expliquer l'en-dehors que les jambes devaient alors garder. L'enseignante entourait donc la jambe des apprenantes; ensuite, elle tirait le foulard en appliquant une rotation externe et leur demandait de réaliser le *battement tendu*. Lorsque les apprenantes effectuaient le mouvement, l'enseignante tirait le foulard jusqu'à arriver à le dérouler complètement de la jambe en aidant l'apprenante à sentir l'en-dehors que la jambe devait réaliser. L'enseignante a demandé aux apprenantes de pratiquer cet exercice entre elles, pendant qu'elle faisait des corrections pour les aider à mieux comprendre cette stratégie.

– **Stratégie du toucher** : cette stratégie est directement liée au faire de l'enseignante. Avant, pendant et après la réalisation des exercices à la barre (surtout au début et au milieu de la session) celle-ci utilisait le toucher pour « replacer » le corps des apprenantes au moment d'expliquer les mouvements dansés. Quand elle le faisait, l'enseignante donnait aussi des consignes verbales et encourageait les apprenantes à maintenir la nouvelle position. En plus de replacer le corps, l'enseignante donnait avec ses mains la sensation qu'elle suggérait aux apprenantes de ressentir; par exemple, elle replaçait le bassin en même temps qu'elle allongeait le tronc d'une apprenante vers le haut. Ou, autre exemple, elle prenait le pied d'une apprenante et exerçait une force sur le pied vers le sol pour lui faire comprendre la « poussée du sol ». L'enseignante a aussi mobilisé cette stratégie en demandant aux apprenantes de se placer les unes les autres : pour faire le *relevé lent*, par exemple, elle se servait d'une apprenante comme modèle pour montrer comment il fallait prendre la jambe de sa collègue,

afin de bien la replacer (la jambe allongée et en en-dehors, les hanches vers l'avant) et de l'aider à mieux sentir la position du corps et l'en-dehors lors la réalisation de ce mouvement.

– **Stratégie de la barre au sol** : cette stratégie a été surtout utilisée comme préparation avant de commencer les exercices à la barre. L'enseignante mobilisait des exercices de barre au sol pour les jambes, les pieds et l'en-dehors, ainsi que pour fortifier les muscles du dos et les abdominaux et pour travailler la posture que les apprenantes devaient garder tout au long des cours. Lorsque celles-ci réalisaient les mouvements à la barre, l'enseignante faisait référence aux exercices de la barre au sol faits auparavant, pour aider les apprenantes à faire les liens qui faciliteraient leur compréhension des mouvements dansés. Si l'enseignante observait une difficulté au moment de réaliser les mouvements à la barre, elle revenait au sol pour les clarifier, en répétant les exercices déjà faits ou en en mobilisant de nouveaux.

4.1.6.2 Stratégies cognitives d'enseignement des mouvements dansés à la barre pour les adultes débutants

Les stratégies cognitives et métacognitives sont des stratégies que l'enseignante a utilisées pour développer ou travailler le corps à travers la cognition et qui servent de complément aux stratégies sensorielles. Il s'agit des stratégies lexicales, des stratégies de synthèse, de positionnement dans l'espace, de questionnement du pourquoi, de questionnement du savoir appris, de la stratégie des livres et des devoirs-maison, ainsi que des stratégies héritées.

L'enseignante a employé des notions d'anatomie et de kinésiologie pour expliquer aux apprenantes la biomécanique des segments corporels, ainsi que la fonction des muscles. Nous pouvons ajouter que les stratégies sensorielles ont aussi été amenées à un niveau cognitif pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage des mouvements dansés à la barre. En effet, après avoir proposé des stratégies sensorielles, l'enseignante a mobilisé des stratégies cognitives pour permettre l'intégration de la théorie à la pratique, en passant par l'analyse, et en donnant aux apprenantes une autonomie qui leur permette de trouver leur propre chemin pour apprendre les mouvements dansés.

Voici quelles sont ces stratégies :

– **Stratégie lexicale** : cette stratégie est un moyen d'accès à la signification des termes qui qualifient les mouvements dansés, en créant un parallèle entre le mouvement et le mot. Dans notre cas, l'enseignante demande aux participantes à cette recherche, qui sont des apprenantes francophones, de faire un lien entre le mot qui désigne un mouvement dansé et sa signification. Par exemple, pour enseigner le *battement tendu*, l'enseignante demandait aux apprenantes de trouver des synonymes du mot *tendu*; de cette façon, elles pouvaient faire le lien entre la signification et le mouvement en comprenant les caractéristiques propres de ce mouvement dansé. L'enseignante a proposé la même stratégie pour le *relevé lent* : une apprenante a dit alors que cela signifiait « lever lentement ». À chaque fois que l'enseignante a mobilisé cette stratégie, elle utilisait les synonymes proposés par les apprenantes pour expliquer les mouvements dansés. Rappelons que la langue maternelle de cette enseignante est l'espagnol : en mobilisant cette stratégie, elle crée et fait créer des liens, d'une autre façon, entre la langue française et les caractéristiques des mouvements dansés du ballet, pour faciliter l'apprentissage de ceux-ci. Elle faisait d'ailleurs remarquer aux élèves : « Le ballet est en français et vous parlez français, c'est plus facile pour vous de comprendre le sens du mot et en même temps le sens du mouvement, la seule chose que vous devez faire, c'est de transposer ce que vous avez dans votre cerveau à votre corps ». Ajoutons que cette stratégie s'est surtout manifestée avant de faire un exercice à la barre.

– **Stratégie de synthèse ou de récapitulation** : cette stratégie consistait à expliquer rapidement l'exercice aux apprenantes, après l'avoir expliqué lentement auparavant. À ce moment-là, l'enseignante se sert de mots qui synthétisent l'exercice et qui aident l'apprenante à mieux le comprendre, c'est-à-dire qu'au lieu de dire le nom de chaque mouvement, avec le temps musical, les corrections dont il faut tenir en compte, etc., ce qui a été expliqué de manière décortiquée au début, l'enseignante dit par exemple : « Quatre tendus devant, même chose en croix, port de bras et équilibre à la fin; rappelez-vous de respirer pendant chaque mouvement ». Cette stratégie est mobilisée avant de réaliser un exercice à la barre.

– **Stratégie de positionnement dans l'espace** : il s'agit de divers positionnements que l'enseignante a pris pour mieux observer les apprenantes et leur donner des consignes, ainsi que pour mieux leur montrer les mouvements dansés. Sur ce point, nous pouvons spécifier qu'avant que les apprenantes commencent un exercice à la barre, l'enseignante s'est placée

chaque fois à un endroit différent de la salle pour montrer les exercices à partir de divers angles. Cela permettait aux apprenantes de mieux observer ce qui était démontré; dans ce cas, l'enseignante changeait aussi son corps de position (ou d'angle), lorsqu'elle démontrait un exercice. L'enseignante s'est aussi placée dans différentes positions au sol ou debout, en demandant aux apprenantes de la regarder à partir de différents angles; c'était alors les apprenantes qui bougeaient. Elle a aussi utilisé cette stratégie en prenant comme exemple l'une des apprenantes : en montrant et en clarifiant un mouvement dansé avec celle-ci, qui était aussi observée par ses collègues à partir de divers angles. Cela dans le but de faire « bouger le cerveau » des apprenantes. L'enseignante voulait en effet qu'elles observent différemment; elle désirait leur montrer les différentes manières d'observer, leur offrant ainsi une diversité d'options pour mieux apprendre un mouvement dansé.

– **Stratégie de questionnement du pourquoi** : l'enseignante a eu tendance à exposer l'importance des consignes demandées; elle expliquait aux apprenantes pourquoi faire ou ne pas faire ce qu'elle proposait. Elle a montré comment une consigne proposée pour un mouvement dansé servait pour d'autres mouvements dansés. Cette stratégie s'est manifestée pendant les trois moments à la barre. L'enseignante parlait par exemple de la « poussée du sol » en montrant avec divers exemples, à chaque moment de réaliser un exercice, son importance dans les différents mouvements dansés : elle expliquait (à travers le dire et le faire) que la « poussée du sol » donne de la force aux jambes en même temps que de la stabilité au corps; en s'en servant, les apprenantes pourraient mieux faire tous les mouvements dansés. Elle ajoutait que lors du *demi-plié*, par exemple, la « poussée du sol » était primordiale et se verrait reflétée pendant les sauts. En résumé, l'enseignante exposait comment un mouvement peut s'enchaîner à un autre et comment les caractéristiques d'un mouvement peuvent aider à réaliser les autres : elle montrait ainsi une logique du mouvement.

– **Stratégie de questionnement du savoir appris** : il s'agit de demander aux élèves ce qu'ils ont compris de l'exercice que l'enseignante a proposé de faire. Cette stratégie avait comme but de donner aux apprenantes la possibilité de partager leur propre compréhension d'un exercice ou d'un mouvement dansé, et surtout leur propre façon d'apprendre, en clarifiant devant toutes les collègues les doutes ou questions qui pouvaient émerger. Cette stratégie

s'est manifestée avant et après un exercice à la barre. En guise d'exemple, l'enseignante a demandé aux apprenantes de dire ce qu'elles avaient compris du *demi-plié* pour leur permettre de partager ce qu'elles pensaient et ce qu'elles sentaient lors de la réalisation de ce mouvement dansé et aussi comment elles avaient réussi à bien l'exécuter. En écoutant les réponses, les apprenantes ont pu opérer une prise de conscience et acquérir plus d'outils en vue de réussir à apprendre les mouvements dansés.

– **Stratégie des livres :** L'enseignante a apporté aux cours divers livres qui parlaient des mouvements dansés. Lors d'un cours, l'enseignante a amené par exemple un livre sur la méthode cubaine d'enseignement du ballet : elle faisait la traduction simultanée de l'espagnol au français pour expliquer le *demi-plié* et le *relevé*. Elle voulait exposer aux apprenantes ce que les livres disaient des mouvements dansés qu'elles devaient réaliser, pour qu'elles puissent accéder à d'autres moyens de les apprendre. De la même façon, l'enseignante a apporté un travail réalisé par elle-même sur la description des mouvements dansés avec les outils de Laban (« voir Annexe B »), dans le but de montrer d'autres outils qui pourraient aider à l'apprentissage de ces mouvements. De plus, elle a comparé ces deux approches : méthode traditionnelle et analyse du mouvement selon Laban, et ce, afin de montrer la relation qui pouvait exister entre les deux et aider les apprenantes à faire des liens qui pourraient aussi leur permettre d'apprendre les mouvements dansés.

– **Stratégie des photos :** cette stratégie consiste à prendre des photos lorsque les apprenantes réalisent les mouvements dansés. À différents moments, l'enseignante demandait aux apprenantes de sourire en regardant la caméra pour garder de la douceur, car elle observait qu'elles faisaient beaucoup d'effort au moment de réaliser les mouvements dansés, ce qui se reflétait sur leurs visages. Par ailleurs, l'enseignante prenait des photos de la posture prise lors d'un mouvement dansé ou d'une position, comme la *première position des jambes*, et donnait ensuite une consigne verbale pour que les apprenantes corrigent leur posture. Elle prenait alors une nouvelle photo. Dans tous les cas, après avoir fini l'exercice, l'enseignante montrait les photos aux apprenantes et les incitait à discuter sur le sujet, dans le but d'analyser ce qu'elles faisaient, et de montrer ce qu'elle, comme enseignante ou spectatrice à un moment donné, observait. Cela pour situer les apprenantes des deux côtés (à la fois

comme danseuses et comme spectatrices) en essayant de créer un regard, esthétique et critique, constructif.

– **Stratégie des devoirs-maison** : cette stratégie consiste à demander aux apprenantes de pratiquer en dehors des cours, c'est-à-dire à la maison, au travail, dans le métro, dans un parc, avec des amis, en famille, etc., ce qu'elles ont fait pendant les cours. L'enseignante leur a aussi envoyé des liens Internet (ex : <http://www.passionballet.com/pratiquer-la-danse-classique/apprendre-video-pas-de-danse-classique/>, <http://www.youtube.com/watch?v=022ALS1aR-0&feature=related>) qui montraient les mouvements dansés appris pendant les cours, pour qu'elles puissent les pratiquer en dehors des cours.

– **Stratégie héritée** : il s'agit d'une stratégie déjà apprise que l'enseignante reprend. C'est-à-dire qu'elle utilise une stratégie héritée d'anciens enseignants pendant sa formation de danseuse et d'enseignante en danse classique. Celle-ci peut être mobilisée durant les trois moments à la barre, à travers des gestes faisant partie du dire et du faire. Il est aussi important de souligner que cette stratégie peut être sensorielle ou cognitive, et que même si elle fait partie d'un vécu auquel nous n'avons pas suffisamment accès pour connaître toutes les stratégies reçues de la part de ses prédécesseurs, nous pouvons quand même en citer un exemple : lorsque l'enseignante mettait l'accent sur le mouvement de lever la jambe pour faire un *développé*, elle soulignait qu'à ce moment-là, il fallait montrer clairement le *cou-de-pied*, le *passé*, puis l'*attitude*; ensuite, il s'agissait de monter la cuisse le plus haut possible pour finalement allonger la jambe vers le haut; cela permettait d'utiliser un maximum de possibilités physiques en cherchant une hauteur maximale de la jambe en l'air.

Pour terminer ce volet sur les stratégies d'enseignement, nous avons remarqué que pendant les trois moments de la barre (avant, pendant et après la réalisation des exercices) ainsi que pendant les trois moments de la session (au début, au milieu et à la fin de la session), les stratégies d'enseignement ont été multiples et ont été mobilisées différemment : c'est-à-dire qu'elles ont été recrutées progressivement en tenant compte du processus d'apprentissage des apprenantes. En outre, à la lumière de nos analyses, nous pouvons souligner le fait qu'au début de la session de dix cours, les stratégies d'enseignement les plus mobilisées ont été les stratégies sensorielles, dans le but de développer les sens des apprenantes, et surtout le sentir.

Ces stratégies sensorielles ont été mobilisées grâce au dire et au faire, en incluant le toucher constant de l'enseignante. Ensuite, au milieu de la session, l'enseignante a laissé plus de place au dire, en laissant les apprenantes entrer en contact avec elles-mêmes à travers la prise de conscience mise en place grâce aux stratégies cognitives. Finalement, à la fin de la session, les stratégies sensorielles, liées au faire de l'enseignante, ont pris moins de place et les stratégies cognitives, liées au dire, ont augmenté : l'observation de la part de l'enseignante, qui durant les trois moments de la session s'est manifestée constamment, y a largement contribué.

Avant d'aborder le volet des stratégies d'apprentissage, voici une figure de synthèse qui expose les différentes stratégies expérientielles mobilisées par l'enseignante :

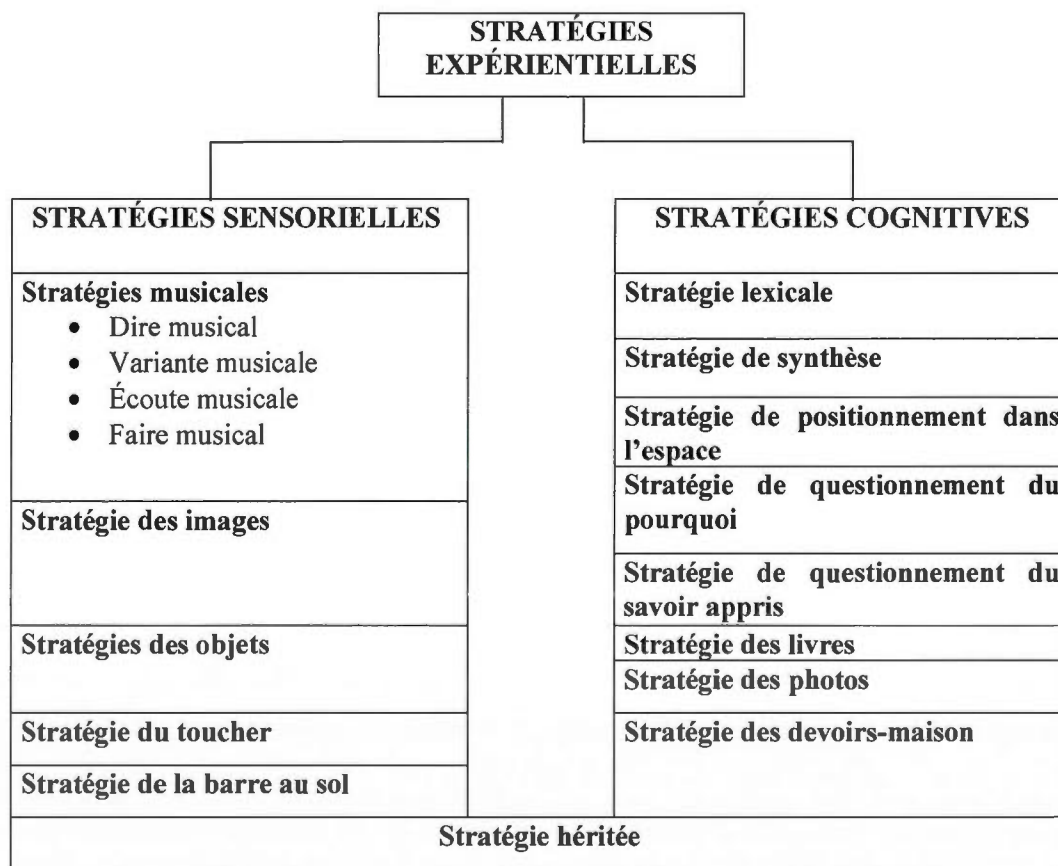


Figure 4.3 Synthèse des stratégies expérientielles mobilisées par l'enseignante

4.2 Stratégies d'apprentissage

Afin de dévoiler des stratégies d'apprentissage qui pourraient être utilisées par des adultes débutants en ballet, nous nous sommes penchée sur l'expérience vécue des sept participantes à cette étude pendant les cours de ballet. Dans ce volet, nous exposerons d'abord les catégories de stratégies d'apprentissage que nous avons identifiées lors de l'apprentissage des mouvements dansés à la barre. Ensuite, nous procéderons à la description de chacune de ces stratégies en les assortissant d'exemples. Finalement, un tableau de synthèse récapitulera les stratégies d'apprentissage remarquées chez chacune des participantes, ainsi que les similitudes entre ces dernières.

À la lumière des données recueillies, nous avons identifié trois catégories de stratégies d'apprentissage mobilisées par les sept participantes. Ces trois catégories ont été déterminées à la suite de l'analyse des liens établis entre la manière dont elles apprenaient et le moment où ces stratégies avaient été mobilisées par chacune d'entre elles : c'est-à-dire que nous avons remarqué que la nature et la fonction des stratégies d'apprentissage dépendaient par exemple de la fréquence de leur mobilisation, de leur ordre d'apparition dans le processus d'apprentissage tout au long de la session, de la raison pour laquelle elles avaient été mobilisées et du rapport déjà acquis ou non des apprenantes avec les mouvements dansés.

Voici les trois catégories de stratégies d'apprentissage qui seront décrites dans cette section du chapitre IV (voir Figure 4.4) :

1. Stratégies qui favorisent la compréhension des mouvements dansés;
2. Stratégies qui favorisent l'incorporation des mouvements dansés en servant de lien entre la compréhension et l'interprétation de ceux-ci;
3. Stratégies qui favorisent l'interprétation des mouvements dansés.

Nous allons donc procéder à la description de chacune des stratégies d'apprentissage et montrerons comment ces stratégies ont été abordées par les apprenantes.

4.2.1 Stratégies qui favorisent la compréhension des mouvements dansés

Les stratégies qui favorisent la compréhension des mouvements dansés incitent les adultes débutantes à observer, parfois en les réalisant, les mouvements dansés proposés par l'enseignante en essayant de saisir ses consignes. Grâce aux stratégies de compréhension, et au soutien de l'enseignante par le biais de ses indications, les apprenantes ont fait une première approche des mouvements dansés. En se servant de ces stratégies, les apprenantes éveillaient leurs sens et créaient des liens avec l'environnement extérieur. Ainsi, les participantes à cette recherche ont imité et répété les mouvements proposés par l'enseignante, pour ensuite commencer à s'autocorriger.

Dans cette section, nous définirons plus en détail les stratégies suivantes : observer, imiter, répéter, éveiller les sens et s'autocorriger.

4.2.1.1 Observer

Cette stratégie consiste pour l'apprenante à regarder avec attention le mouvement dansé démontré par l'enseignante pour essayer de le comprendre. Grâce à l'analyse de l'expérience vécue, recueillie par les questionnaires et les entretiens d'explicitation réalisés par les sept participantes, nous pouvons affirmer que la stratégie *observer* était la première qu'elles mobilisaient, ainsi que la plus fréquente. En effet, les apprenantes ont manifesté le besoin d'observer l'enseignante pendant qu'elle donnait les consignes pour mieux comprendre ce qu'elle expliquait.

Dans cette recherche, la stratégie d'observation s'est présentée de deux façons chez les apprenantes débutantes :

1. **Observer autrui** : cette façon d'observer consistait à regarder avec attention l'enseignante ou une des collègues qui semblaient avoir mieux réalisé les mouvements dansés, car elles avaient un niveau un peu plus avancé (rappelons que les participantes à cette recherche n'avaient jamais suivi de cours de ballet ou avaient suivi des cours pendant deux ans au maximum durant les dix années précédentes); cela s'est produit pendant les trois

moments de la barre (avant, pendant et après la réalisation des exercices) que nous avons déjà identifiés. Effie explique par exemple qu'elle se sert de l'observation de ses collègues pour comprendre les mouvements dansés : « Ça me permet de comprendre ce qu'il faut faire aussi, surtout pour le temps⁴³. » (AEdEE, p. 5)

2. **S'auto-observer** : les apprenantes se sont servies du miroir ou de leur reflet dans la fenêtre pour s'observer elles-mêmes. Qu'elles soient de profil, au miroir ou à la fenêtre, elles tournaient la tête pour se regarder. Parfois, les apprenantes se sont également observées sans aide du miroir ou de la fenêtre, en baissant la tête pour observer leur propre corps; cela rendait leur posture incorrecte, mais à ce moment-là, le plus important pour elles était de confirmer ce qu'elles faisaient lorsqu'elles réalisaient les mouvements dansés. Au début de la session, cette auto-observation de la part des apprenantes était si présente qu'il leur était difficile de ne pas s'en servir pendant qu'elles effectuaient les mouvements dansés. Il faut noter que cette stratégie a été tout d'abord identifiée lors de l'analyse des vidéos des cours de ballet, pour ensuite être confirmée par les réponses aux questionnaires et les entretiens d'explicitation des apprenantes. Le fait de s'auto observer s'est aussi manifesté pendant les trois moments de la barre.

Dans la majorité des cas où la stratégie *observer* s'est manifestée, il s'est produit, plusieurs fois simultanément, une autre stratégie : imiter.

4.2.1.2 Imiter

Cette stratégie consiste à reproduire les mouvements qui ont été observés. Elle se manifeste aussi de deux manières :

1. Lorsque l'enseignante démontrait les mouvements dansés, les apprenantes les ont imités en même temps.
2. Après la démonstration de la part de l'enseignante, les apprenantes ont reproduit les mouvements dansés déjà démontrés.

⁴³ Ici, le mot temps fait référence au tempo musical.

Ces deux manières d'imiter se sont manifestées avant de réaliser les mouvements dansés à la barre sur la musique. En observant les vidéos des cours de ballet donnés lors de cette recherche, nous avons pu constater que pendant la mobilisation de cette stratégie, les apprenantes étaient très attentives à ce que l'enseignante faisait et disait; elles imitaient les mouvements dansés qu'elles observaient (en regardant l'enseignante directement ou dans le miroir) en même temps qu'elles écoutaient les consignes de l'enseignante. Les apprenantes ont enchaîné la stratégie *imiter* et la stratégie *répéter*.

4.2.1.3 Répéter

La stratégie *répéter les mouvements dansés* consiste à refaire le mouvement que l'enseignante a montré. Nous avons cerné cette stratégie, car les participantes ont dit s'apercevoir que lorsqu'elles répétaient plusieurs fois les mouvements dansés, elles pouvaient mieux les comprendre, en ayant le temps nécessaire pour assimiler les consignes de l'enseignante. Cette répétition de la part des apprenantes s'est manifestée avant de réaliser les mouvements dansés à la barre, lorsque l'enseignante démontrait l'exercice à réaliser ou introduisait un nouveau mouvement. Les apprenantes répétaient exactement ce que l'enseignante faisait, mais en mettant surtout l'accent sur ce que l'enseignante proposait; par exemple, elle démontrait (faire) et parlait (dire) de montrer clairement l'angle que forment les jambes au moment de réaliser le *cou-de-pied*, les apprenantes restaient sur ce mouvement et le répétaient en essayant de le comprendre.

Lors de l'analyse des vidéos enregistrées pendant cette recherche, nous avons remarqué que la majorité des apprenantes répétaient plusieurs fois les mouvements dansés avant de les réaliser à la barre. À ce moment-là, les apprenantes ne recevaient aucune indication de la part de l'enseignante en ce sens : c'est par elles-mêmes, en essayant de comprendre les mouvements dansés, qu'elles les répétaient pendant que l'enseignante les expliquait.

Gulnara, par exemple, mentionne que grâce à cette stratégie elle a commencé à sentir des muscles dont elle n'avait pas conscience. Elle sent qu'à travers la répétition, le corps

commence à se positionner naturellement, c'est-à-dire que la posture qu'elle devait garder pendant les cours de ballet est devenue plus naturelle.

Les stratégies précédentes (observer, imiter et répéter), permettent que les apprenantes activent leurs sens pour essayer de comprendre les mouvements dansés qu'elles sont en train d'apprendre.

4.2.1.4 Éveiller les sens

La stratégie *éveiller les sens* consiste à mobiliser l'acuité auditive, sensorielle et visuelle lors de l'observation, de l'imitation et de la répétition des mouvements dansés montrés par l'enseignante. Dans cette stratégie, le fait d'écouter se produit de manière simultanée pendant que les apprenantes observent et imitent l'enseignante avant de réaliser les exercices à la barre.

Cette stratégie a permis que les apprenantes commencent à s'autocorriger.

4.2.1.5 S'autocorriger

Cette stratégie consiste à s'évaluer soi-même en même temps que se mobilisent les stratégies favorisant la compréhension des mouvements dansés, telles qu'observer, imiter, répéter et éveiller les sens. Nous avons observé que les adultes débutantes exerçaient un jugement critique sur leur propre travail et qu'elles avaient tendance à s'autocorriger. Lors de l'apprentissage des mouvements dansés, les apprenantes avaient un modèle à suivre, l'enseignante; elles l'ont observée, imitée et elles se sont autocorrigées en cherchant à lui ressembler en tout point. Dans les entretiens d'explicitation, lorsque les apprenantes parlent des stratégies d'apprentissage qu'elles ont mobilisées, elles mentionnent que pour s'autocorriger, elles comparent ce qu'elles font avec ce que l'enseignante fait. En plus d'imiter et de vouloir reproduire ce que l'enseignante fait, lorsqu'elles reproduisent le mouvement dansé, elles essaient de sentir ce que l'enseignante ressent. Il est important de

souligner que lorsque les apprenantes mobilisent cette dernière stratégie, elles commencent à réfléchir et passent donc à la deuxième catégorie de stratégies d'apprentissage que nous avons identifiées.

Compte tenu de ce qui précède, nous présenterons des exemples illustrant les liens entre les stratégies d'apprentissage qui favorisent la compréhension des mouvements dansés.

4.2.1.6 Combinaison des stratégies d'apprentissage qui favorisent la compréhension des mouvements dansés

Lorsque les stratégies favorisant la compréhension des mouvements dansés sont mobilisées, nous pouvons remarquer qu'elles sont très liées, s'enchaînant les unes aux autres, et que certaines d'entre elles se combinent pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

Lisette, par exemple, a mentionné que le fait de mobiliser la stratégie de s'observer, en se regardant dans le miroir, lui donnait la possibilité de voir si elle faisait une erreur et, ainsi, de s'autocorriger, en ciblant exactement ce qu'elle devait effectuer. Elle dit que suite à cette observation elle aura la possibilité de refaire le mouvement et de le corriger. S'auto-observer avec l'aide du miroir lui permet aussi de garder son équilibre.

Pour sa part, Carmen exprime qu'elle est très attentive à tout ce que l'enseignante fait et dit durant les cours. Pendant l'entretien d'explicitation, elle répète constamment qu'elle sait ce qu'elle doit faire par rapport à ce que l'enseignante lui demande ou non. En simultanément, elle observe, elle répète; elle est dans une imitation permanente. Sur ce sujet, elle dit d'ailleurs : « Je regarde tout le temps la professeure [...] je sais que je ne dois pas la voir que je dois faire les exercices moi-même, mais quand je commence c'est plus facile pour moi d'entendre⁴⁴ tout ce qu'elle dit et de le copier⁴⁵ ». (AEdEC, p. 5) Nous pouvons observer qu'il existe, de la part de l'apprenante, une dépendance au modèle, en l'occurrence l'enseignante.

⁴⁴ Carmen fait référence au verbe *écouter*.

⁴⁵ Carmen fait référence au verbe *imiter*.

Pour Mirtha, le fait d'imiter consiste à faire en même temps que sa professeure afin de « mieux sentir exactement comment elle se sent pour pouvoir le refaire après ». (AEdEM, p. 8) Elle explique aussi que l'imitation aiguisé les sens et affirme : « En même temps je la vois, je l'entends et je le fais en même temps ». (AEdEM, p. 9) Mirtha dit qu'elle imite complètement l'enseignante. Cette apprenante a suivi des cours de cardio et elle a toujours eu l'habitude d'imiter les enseignants au moment d'apprendre un nouveau mouvement ou une séquence de mouvements. Elle déclare que la stratégie d'imitation est celle qui fonctionne le mieux pour elle.

Quand Gulnara parle des stratégies qu'elle utilise pour apprendre les mouvements dansés, elle dit qu'elle doit observer sa professeure et souligne : « Je dois voir vraiment comme elle le fait, parce que je vois des fois de quoi ça doit avoir l'air ». (AEdEG, p. 2-3) Cette apprenante aime d'ailleurs aussi s'observer dans le miroir et parfois étudier son reflet dans la fenêtre. Pendant le *rond de jambe par terre*, par exemple, elle regarde son propre reflet, comme s'il était le public, selon elle, parce que la professeure leur donne cette image : « Votre genou va vers le public! » (AEdEG, p. 3) Gulnara se regarde pour voir si elle doit tourner sa jambe davantage, si son alignement est bon, bref elle se regarde pour s'autocorriger : « J'aime ça me voir, puis je sens vraiment ma jambe qui tourne ». (AEdEG, p. 5)

Sur le même sujet, Aurora explique que pour assimiler plus rapidement les mouvements dansés, elle va préférer sentir ce qu'elle fait (parfois en se regardant), en répétant le mouvement plusieurs fois pendant qu'elle est corrigée par l'enseignante.

Pour sa part, Swanilda confie qu'elle observe sa professeure en essayant de reproduire ce qu'elle fait; à ce moment-là, elle essaie aussi de comparer ce que l'enseignante montre avec ce qu'elle-même fait. Elle ajoute qu'elle est consciente que la répétition a joué un rôle primordial dans le fait qu'elle garde le dos droit et qu'elle comprenne mieux les mouvements dansés. Elle s'observe aussi dans le miroir pour savoir ce qu'elle est en train de faire : cela lui donne une conscience de son propre corps.

Cet exemple nous amène ainsi à exposer et à décrire la deuxième catégorie de stratégies d'apprentissage : celles qui facilitent l'incorporation des mouvements dansés.

4.2.2 Stratégies qui favorisent l'incorporation des mouvements dansés

Pendant l'incorporation des mouvements dansés, l'apprenante déclenche un processus cognitif destiné à s'approprier plus consciemment ce qu'elle a compris grâce aux stratégies d'apprentissage favorisant la compréhension des mouvements dansés. Lorsque les apprenantes utilisent la stratégie *réfléchir*, elles commencent à faire des liens avec les mouvements déjà réalisés auparavant; ces liens peuvent s'établir à travers l'imagination, qui favorise le passage de la compréhension des mouvements dansés, déjà acquise de manière cérébrale, à une intégration dans leurs corps. Ensuite, les apprenantes continuent avec la stratégie consistant à décortiquer. À ce moment-là, elles incorporent les mouvements dansés par étapes; parfois, les apprenantes décortiquent aussi leur propre corps, en l'imaginant en morceaux, pour mieux intégrer la position que chacune de ses parties doit garder. De plus, les apprenantes mémorisent les consignes que l'enseignante répète constamment. Grâce aux stratégies de cette catégorie, favorisant l'incorporation des mouvements dansés, les apprenantes commencent à avoir une conscience de leur corps.

Dans cette section, nous expliquerons plus en détail les stratégies consistant à réfléchir, faire des liens, imaginer, décortiquer, mémoriser et prendre conscience, qui correspondent à la catégorie de stratégies d'apprentissage favorisant l'incorporation des mouvements dansés.

4.2.2.1 Réfléchir

Cette stratégie consiste, de la part des apprenantes, à réfléchir sur ce qu'elles sont en train d'observer et de faire, en faisant une comparaison entre ces deux actions. Cette stratégie est mobilisée lorsque les apprenantes commencent à posséder des outils pour comprendre les mouvements dansés et à les mettre en pratique. Après avoir mobilisé la première catégorie de stratégies (celles qui favorisent la compréhension des mouvements dansés), au sein de cette deuxième catégorie, elles se mettent à se questionner et à poser beaucoup plus de questions à l'enseignante. Grâce à l'analyse des questionnaires et des entretiens d'explicitation réalisés par les participantes de cette recherche, nous pouvons observer, dans les verbatims, comment

les apprenantes se questionnent sur les mouvements dansés qu'elles sont en train d'apprendre, au moment de les réaliser. Même si elles ne posent pas toutes des questions lors des cours, elles mettent en branle des processus cognitifs en cherchant des outils qui les aident à mieux intégrer les mouvements dansés.

D'autres stratégies s'enchaînent ensuite à celle de réfléchir.

4.2.2.2 Faire des liens

Cette stratégie consiste, pour les apprenantes, à lier les mouvements qu'elles sont en train d'apprendre avec les mouvements qu'elles ont déjà faits lors de leur expérience vécue. Nous pouvons dire que celles qui avaient déjà pris des cours de ballet ou d'un autre style de danse auparavant ont fait des liens entre les mouvements dansés appris à la session d'automne 2012 au Centre sportif de l'UQAM et les mouvements dansés qu'elles avaient déjà appris. Par exemple, Lisette, qui suivait un cours de mime, a identifié dans les cours de ballet des mouvements semblables et elle a fait des liens entre ces mouvements, de mime et de ballet, pour arriver à mieux les incorporer.

Par contre, les apprenantes qui n'avaient pas fait de ballet auparavant ont fait des liens avec des mouvements ou des images de la vie quotidienne. Plusieurs fois, dans ces deux cas, le fait d'imaginer a aidé à faire ces liens dont les apprenantes avaient besoin pour mieux incorporer les mouvements dansés. La mobilisation de cette stratégie a été identifiée lors des analyses des questionnaires qui ont été soumis aux participantes, où elles décrivent leur manière d'apprendre en exposant les stratégies qu'elles mobilisent.

4.2.2.3 Imaginer

Cette stratégie consiste à visualiser diverses images, créées par les apprenantes, pour essayer d'incorporer les mouvements dansés démontrés par l'enseignante. Cette stratégie a permis aux apprenantes de se créer davantage d'outils qui pourraient faciliter l'intégration de ces

mouvements. En utilisant l'imagination, elles ont aussi fait des liens avec des expériences déjà vécues, en trouvant le fil qui pourrait les rapprocher le plus des consignes de l'enseignante et de l'incorporation des mouvements dansés.

À propos de cette stratégie, les participantes ont décrit, lors des entretiens d'explicitation et dans les questionnaires (« voir Annexe K ») les images dont elles se servaient pour mieux incorporer les mouvements dansés. En outre, elles ont expliqué que ces dernières les aidaient à trouver des outils pour mieux comprendre et intégrer, dans leurs corps, ces mouvements.

4.2.2.4 Décortiquer (le mouvement et le corps)

Cette stratégie consiste pour l'apprenante à fragmenter, visuellement et en diverses parties, le mouvement dansé à apprendre pour mieux l'incorporer. Par ailleurs, les apprenantes ont aussi fragmenté visuellement le corps (de l'enseignante et leur propre corps) en diverses parties, pour arriver à intégrer corporellement la position que chacune devait prendre lors de la réalisation de chaque mouvement dansé. Nous pouvons souligner que cette stratégie a été mobilisée de façon naturelle par les apprenantes, c'est-à-dire que lorsqu'elles essayaient d'incorporer les mouvements dansés, elles avaient de toute façon tendance à visualiser le mouvement dansé et le corps de façon décortiquée. Pendant le processus d'apprentissage, les apprenantes se sont servies de cette stratégie pour mieux incorporer chaque étape du mouvement qu'elles devaient réaliser, ainsi que la position que chaque partie du corps devait garder. Dans les réponses aux questionnaires ainsi que dans les entretiens d'explicitation, elles expliquent leur manière d'apprendre en soulignant le mot *décortiquer* et la sensation d'avoir le corps morcelé à différents moments de l'incorporation des mouvements dansés. Les apprenantes ont aussi expliqué la facilité qu'elles trouvaient au moment d'incorporer un mouvement lorsque l'enseignante spécifiait ce sur quoi il fallait mettre l'accent au moment de le réaliser; de cette manière, elles pouvaient porter leur attention sur un point spécifique et arriver à mieux l'incorporer. Qui plus est, en essayant d'incorporer le travail de chaque partie (du mouvement ou du corps), les apprenantes ont commencé à mobiliser la stratégie consistant à mémoriser.

4.2.2.5 Mémoriser

La stratégie de mémorisation consiste à retenir avec facilité les indications demandées par l'enseignante lors de la démonstration des mouvements dansés. À ce propos, nous pouvons affirmer que les apprenantes ont dû mémoriser plusieurs aspects, comme la séquence des mouvements qu'elles devaient réaliser, les consignes que l'enseignante leur donnait avant, pendant et après la réalisation des exercices, le tempo musical et la mécanique des mouvements, entre autres. Nous pouvons ajouter que pour traiter les informations corporelles et cognitives, cette mémorisation a aussi été décortiquée par étapes, c'est-à-dire que les apprenantes commençaient à mémoriser partie par partie (d'un mouvement dansé ou du corps) et que peu à peu, elles les intégraient pour qu'elles fassent un tout, constitué du mouvement dansé ou de leur propre corps. Par exemple, lorsque les apprenantes réalisaient des exercices avec une seule main à la barre, et qu'elles devaient bouger à un moment donné le bras en même temps que la jambe, elles commençaient premièrement par incorporer les mouvements des jambes (qu'elles avaient pratiqué face à la barre avec les deux mains sur celle-ci), pour essayer ensuite d'incorporer le mouvement du bras. Cette coordination du bras avec la jambe s'est donc intégrée après l'incorporation séparée des mouvements dansés : la jambe d'abord et ensuite le bras. Grâce au processus de mémorisation, les apprenantes ont commencé aussi à prendre conscience.

4.2.2.6 Prendre conscience

La stratégie *prendre conscience* consiste, pour les apprenantes, à savoir consciemment ce qu'elles doivent faire pour arriver, à un moment donné, à réaliser le mouvement dansé sans l'aide de l'enseignante. La mobilisation de cette stratégie est un moment décisif dans l'apprentissage des apprenantes débutantes, car c'est à ce moment-là que survient un changement significatif. Les apprenantes commencent à se sentir plus à l'aise avec leur propre travail, car elles savent mieux quand et comment effectuer les consignes que l'enseignante suggère. Cette conscience du corps les amènera à la troisième catégorie de

stratégies d'apprentissage, celles qui favorisent l'interprétation des mouvements dansés et où le développement des sens se produit plus clairement.

Les stratégies qui favorisent l'incorporation des mouvements dansés servent de lien entre la compréhension et l'interprétation de ces mouvements, troisième catégorie que nous avons identifiée. Plus spécifiquement, la stratégie *prendre conscience* constitue manifestement le chaînon qui relie les stratégies d'apprentissage favorisant l'incorporation des mouvements dansés et les stratégies d'apprentissage facilitant l'interprétation de ces mouvements.

Toutefois, avant de passer à la dernière catégorie de stratégies d'apprentissage que nous avons identifiée, nous exposerons, à l'aide d'exemples tirés de l'expérience des participantes, comment les stratégies qui favorisent l'incorporation des mouvements dansés ont été vécues dans la classe de ballet.

4.2.2.7 Combinaison des stratégies d'apprentissage qui favorisent l'incorporation des mouvements dansés

L'analyse des données montre que les stratégies favorisant l'incorporation des mouvements dansés ont tendance à se combiner, se jumeler pour atteindre les objectifs d'apprentissage des apprenantes. Au sujet des stratégies consistant à décortiquer et à mémoriser, Lisette parle du moment où elle est en train de faire un mouvement dansé et pense à sa posture : « [...] je regarde si tous les morceaux de mon corps sont au bon endroit et utilisés correctement, puis, quand je suis satisfaite, je tente de me rappeler des sensations de mon corps [...] ». (AQ3L, p. 4) Lisette mentionne aussi que pendant qu'elle pense au transfert du poids, elle fait des liens avec ce qu'elle a appris dans les cours de mime qu'elle suivait (stratégie *faire de liens*).

Mirtha, pour sa part, pense qu'elle ne sait pas encore comment construire le tout. Elle considère qu'au fur et à mesure qu'elle s'exerce, elle pourra le former. Pour elle, cela crée l'élégance du ballet : le tout est lié à la complexité du ballet, et de tous les objets du ballet, mis ensemble. Quand elle parle des objets, elle se réfère au corps et à ses mouvements; elle explique : « C'est comme ça que je vois, quand on danse, on est vraiment un objet avec plein de membres puis comme en baladi, c'est vraiment certaines parties du corps qui bougeaient,

j'associe ça pour le ballet comme si certaines parties du corps qui bougeaient sont comme en bois [...] ». (AEdeM, p. 10) Lorsque Mirtha essaie de comprendre et d'incorporer les mouvements dansés, elle réfléchit en faisant des liens à travers l'imagination. Elle imagine le corps décortiqué, cela l'aide à comprendre et à incorporer la position de chacune de ses parties, ainsi que les caractéristiques de chaque mouvement dansé : elle essaie ainsi de mémoriser ce qu'elle doit faire pour développer une prise de conscience de son propre corps.

Gulnara décrit comment elle prend conscience de son corps, des sensations et des mouvements en imaginant et en décortiquant le mouvement. Elle donne un exemple du lien entre les stratégies consistant à imaginer et à prendre conscience; en parlant de sa posture, elle dit : « J'imagine quelqu'un qui me tire le cou là où ma tête se dirige et je prends conscience de la différence de longueur que ça fait. » (AQ3G, p. 5) Cette prise de conscience dont Gulnara parle nous amène à décrire la dernière catégorie de stratégies d'apprentissage.

4.2.3 Stratégies qui favorisent l'interprétation des mouvements dansés

Ces stratégies permettent aux apprenantes de (dé)montrer physiquement ce qu'elles ont compris et incorporé des mouvements dansés appris. Lors de la mobilisation des stratégies d'apprentissage de cette catégorie, les apprenantes écoutent davantage les indications de l'enseignante et peuvent aussi mieux les sentir, en réagissant favorablement à ce que cette dernière dit pendant qu'elles réalisent les mouvements dansés. Cette réaction favorable de la part des apprenantes, dans cette catégorie, prend moins de temps que lors de la mobilisation des stratégies de compréhension des mouvements dansés. Les apprenantes utilisent les comptes musicaux, ainsi que la qualité de la musique pour interpréter ces mouvements. Avec ces stratégies, le rapport au souffle devient aussi plus conscientisé à chaque mouvement.

Il est important de souligner que même si la mobilisation des stratégies de compréhension et d'incorporation des mouvements dansés peut impliquer de réaliser physiquement ceux-ci, c'est dans la mobilisation des stratégies facilitant l'interprétation des mouvements dansés que les apprenantes vont exposer un degré plus profond de compréhension, d'incorporation et

surtout de réalisation de ces mouvements. C'est pour cette raison que nous utiliserons le terme *interprétation*, qui nous sera utile pour déterminer cette différence.

Dans cette section, nous décrirons les stratégies d'apprentissage suivantes : développer les sens, développer le rapport avec la musique et développer le rapport avec le souffle, qui vont donc favoriser l'interprétation des mouvements dansés.

4.2.3.1 Développer les sens (conscience des sens en jeu dans le mouvement dansé)

La stratégie *développer les sens* consiste en leur affinement : ils se manifestent en fait plus consciemment lors de la réalisation des mouvements dansés. Dans cet ordre d'idées, soulignons que même si la stratégie *éveiller les sens* est mobilisée lors de la compréhension des mouvements dansés et qu'elle est présente dès le début du processus d'apprentissage chez nos participantes, c'est dans la catégorie des stratégies qui favorisent l'interprétation des mouvements dansés que le sentir du corps et l'écoute des consignes de l'enseignante vont s'approfondir : les apprenantes vont alors devenir plus conscientes, voire plus efficaces en réalisant les mouvements dansés. Grâce au développement des sens, les apprenantes sont plus à même de sentir leur corps comme un tout et elles sont capables d'écouter les consignes de l'enseignante en les cernant pour les incorporer plus facilement, en même temps qu'elles interprètent les mouvements dansés. À ce moment de leur apprentissage, les apprenantes n'ont pas senti le besoin d'observer l'enseignante pour mieux l'écouter ou pour mieux comprendre les consignes qu'elle donnait. Dans ce cas, nous pouvons donc observer une forme d'abandon de certaines stratégies d'apprentissage associées à la compréhension des mouvements dansés. En outre, grâce à cette stratégie, les apprenantes sont davantage capables d'assimiler divers éléments en même temps; elles deviennent plus autonomes en intégrant aussi d'autres aspects, comme le développement d'un rapport avec la musique et le souffle.

4.2.3.2 Développer un rapport à la musique

La stratégie *développer un rapport à la musique* consiste à devenir plus consciente au moment de l'écouter et à l'utiliser comme appui pour l'interprétation des mouvements dansés. À propos de cette stratégie, il est important de souligner que lorsque l'enseignante utilisait différents styles de musique pour sensibiliser les apprenantes, elles sentaient que la musique les aidait à apprendre les mouvements dansés, mais que c'est grâce au développement d'un rapport à la musique qu'elles peuvent se servir de cette dernière, mieux l'écouter et ainsi interpréter les mouvements dansés. Parfois, la musique a aussi été une source d'inspiration pour les apprenantes. Le repérage des comptes musicaux leur a permis d'interpréter les mouvements. La musique favorise aussi la détente des apprenantes en les amenant à utiliser leur propre respiration lors de l'interprétation des mouvements dansés.

Par rapport à la musique, Carmen affirme qu'elle a commencé à la sentir pendant le dernier cours de la session (le dixième) et pas avant, car comme beaucoup d'informations devaient être traitées dans sa tête, elle ne pouvait pas tout comprendre, encore moins essayer de sentir la musique.


À propos de l'interprétation d'un mouvement dansé, Effie mentionne que pour elle, il est plus important de se concentrer sur la réalisation de ce dernier que de le faire avec le tempo musical. Effie souligne comment elle a essayé, pendant la session, de mettre l'accent sur la compréhension et l'incorporation du mouvement dansé, et que la musique a perdu de l'importance : « Je dirais que je suis vraiment dans un état d'apprendre à faire le mouvement, que la musique devient pas qu'elle m'importe peu ou que le temps n'importe pas, c'est juste de me concentrer à bien faire le mouvement ». (AEdeE, p. 8-9) Nous pouvons donc observer que cette apprenante n'a pas mobilisé cette stratégie, car elle est surtout restée dans les deux premières catégories de stratégies d'apprentissage que nous avons identifiées.

4.2.3.3 Développer un rapport au souffle

La stratégie *développer un rapport au souffle* consiste, pour les apprenantes débutantes, à utiliser consciemment la respiration lors de l'interprétation des mouvements dansés. Sur ce point, nous pouvons dire qu'en général, même si la respiration a été évidemment présente pendant la réalisation de chaque mouvement dansé, certaines apprenantes n'ont pas utilisé cette stratégie consciemment comme un appui pour la compréhension ou l'incorporation de ceux-ci. Or, lorsque cette stratégie est mobilisée consciemment, elle permet aux apprenantes une meilleure interprétation des mouvements dansés.

Gulnara, qui avait déjà suivi des cours de ballet auparavant et suivait en même temps un autre cours de ballet ailleurs, a beaucoup développé le sentir, le rapport à la musique et l'utilisation de celle-ci lors de la compréhension, de l'incorporation et de l'interprétation des mouvements dansés. Elle parle du *relevé lent* en disant : « J'écoute lorsqu'elle compte le temps et simultanément je regarde la vitesse à laquelle sa jambe monte et comment elle fait avec sa respiration ». (AQ3G, p. 7)

Au terme de ce volet, voici le schéma qui résume les trois catégories de stratégies d'apprentissage que nous avons exposées :



Stratégies favorisant la compréhension des mvts dansés	<ul style="list-style-type: none"> • Observer • Imiter • Répéter • Éveiller les sens • S'autocorriger
Stratégies favorisant l'incorporation des mvts dansés	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir • Faire des liens • Imaginer • Décortiquer • Mémoriser • Prendre conscience
Stratégies favorisant l'interprétation des mvts dansés	<ul style="list-style-type: none"> • Développer les sens • Développer un rapport à la musique • Développer un rapport au souffle

Figure 4.4 Classification des stratégies d'apprentissage

Pour faire suite aux analyses précédentes, nous présenterons maintenant des exemples décrivant le processus d'apprentissage des apprenantes combinant les trois catégories de stratégies d'apprentissage.

4.2.4 Combinaison des stratégies d'apprentissage des trois catégories

Par rapport à son processus d'apprentissage, Lisette explique qu'elle essaie premièrement de comprendre le mouvement dansé (catégorie de compréhension). Ensuite, elle réalise le mouvement avec l'aide de l'enseignante (catégorie d'incorporation) et finalement, Lisette essaie de le faire toute seule en gardant en tête les consignes de l'enseignante pour se souvenir ce qu'elle doit faire (catégorie d'interprétation).

Quant à Aurora, qui avait déjà suivi quelques cours de ballet auparavant, nous soulignons qu'elle se situe surtout dans le développement des sens au moment de comprendre, d'incorporer et d'interpréter un mouvement dansé; elle est attentive au fait de sentir et d'écouter les consignes de l'enseignante. Tout ce qui est transmis et qui sollicite ces deux voies (sentir et écouter) va lui permettre de mieux apprendre. Cette apprenante va vouloir faire exactement ce que l'enseignante dit; une consigne spécifique et décortiquée va l'aider à mieux comprendre, incorporer et interpréter les mouvements dansés. Avec cet exemple, nous pouvons montrer que l'expérience préalable d'Aurora lui a permis d'accéder plus facilement à la catégorie des stratégies d'apprentissage qui facilitent l'interprétation des mouvements dansés. Cette apprenante explique sa manière d'apprendre les nouveaux mouvements dansés : elle dit que pour les réaliser, elle va avoir tendance à bien écouter au début les consignes de l'enseignante (catégorie de compréhension); ensuite elle fera le mouvement avec elle (catégorie d'incorporation) pour finalement le faire toute seule sans prêter attention à ce que l'enseignante va dire (catégorie d'interprétation), gardant toute sa concentration pour la réalisation du mouvement. Par contre, pendant la réalisation des mouvements dansés déjà connus, même si elle se concentre sur un point particulier du mouvement, elle va être plus attentive aux consignes de l'enseignante (catégorie d'incorporation), pour pouvoir ajouter quelque chose de nouveau (catégorie d'interprétation); elle sera plus multidirectionnelle, dit-elle, c'est-à-dire qu'elle pourra mettre l'accent sur divers détails en même temps.

Dans le même ordre d'idées, l'analyse des vidéos et des questionnaires nous a permis d'observer chez chacune des apprenantes les différentes stratégies d'apprentissage décrites précédemment et qui ont été consignées dans le tableau suivant :

Tableau 4.1

Mobilisation des stratégies d'apprentissage chez les sept participantes

APP.	STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE													
	CATÉGORIE DE COMPRÉHENSION					CATÉGORIE D'INCORPORATION					CATÉGORIE D'INTERPRÉTATION			
	Observer	imiter	Répéter	Éveiller les sens	S'auto-corriger	Réfléchir	Faire de liens	Imaginer	Décontextuer	Mémoriser	Prendre conscience	Développer les sens	Développer un rapport à la musique	Développer un rapport au souffle
			Sentir	Écouter							Sentir	Écouter		
Aurora	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		
Lisette	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	
Carmen	X			X										
Effie	X	X	X	X	X					X		X		
Gulnara	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mirtha	X	X		X	X	X	X	X						
Swanilda	X	X	X	X	X	X	X				X	X		

En considération des informations consignées dans le tableau précédent, nous pouvons présenter les similitudes existant entre les sept participantes à cette recherche quant aux stratégies mobilisées.

4.2.5 Similitudes entre les participantes

Conformément à ce qui précède, nous pouvons conclure que les stratégies qui ont été le plus mobilisées par les sept participantes à cette recherche sont : *observer*, *imiter*, *répéter* et *éveiller les sens* (sentir et écouter), qui appartiennent à la catégorie des stratégies qui favorisent la compréhension des mouvements dansés.

Nous pouvons aussi ajouter que la différence qui existe entre la mobilisation des stratégies consistant à sentir et à écouter dans la catégorie de compréhension versus dans la catégorie d'interprétation des mouvements dansés, dépend des caractéristiques particulières de chaque apprenante (caractéristiques physiques et psychiques ainsi qu'expérience vécue), ainsi que du rapport que chacune d'elles avait avec les mouvements dansés à apprendre : même en tant que débutantes, elles présentaient des niveaux différents puisque certaines avaient déjà pris des cours de ballet auparavant, comme nous l'avons déjà mentionné. Lors de l'observation des cours, nous avons identifié les divers degrés de compréhension et d'incorporation des mouvements dansés que les participantes avaient acquis et qui se reflétaient lors de l'interprétation de ces mouvements⁴⁶.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons observer que dans un ordre croissant, en commençant par les apprenantes qui ont mobilisé un minimum de stratégies d'apprentissage, pour finir par celles qui en ont mobilisé beaucoup, Carmen et Effie sont celles qui ont recruté le moins de stratégies, car elles étaient les débutantes qui n'avaient jamais suivi un seul cours de ballet et qui avaient le moins d'expérience par rapport à la danse en général.

⁴⁶ Rappelons que les participantes de cette recherche n'avaient soit jamais suivi de cours de ballet, soit avaient fait un maximum de deux ans de ballet durant les dix années précédentes.

Ensuite se retrouvent Mirtha, suivie de Swanilda, Aurora et Lisette : ces quatre participantes ont mobilisé plusieurs stratégies et avaient déjà une expérience dans divers styles de danse. Finalement, nous constatons que c'est Gulnara qui a fait appel au plus grand nombre de stratégies.

La position des apprenantes dans cette classification est en relation directe avec leur expérience préalable de cours de ballet : nous pouvons en effet observer qu'Effie et Carmen, qui n'avaient jamais suivi de cours de ballet auparavant, mobilisent des stratégies qui se retrouvent surtout dans la catégorie de compréhension des mouvements dansés.

Par contre, les apprenantes qui avaient déjà suivi des cours de ballet ou d'un autre style de danse (mais qui sont quand même considérées comme des débutantes) recrutent davantage de stratégies qui favorisent l'incorporation des mouvements dansés; c'est le cas de Mirtha, Swanilda et Aurora.

Lisette et Gulnara, pour leur part, ont complètement mobilisé les stratégies qui favorisent l'interprétation des mouvements dansés. Gulnara en est un bon exemple : elle a suivi un autre cours de ballet parallèlement au cours du Centre sportif de l'UQAM et a mobilisé la totalité des stratégies qui correspondent aux trois catégories que nous avons identifiées.

Grâce à ce tableau, nous pouvons aussi affirmer qu'il existe des stratégies « clés », qui facilitent le passage d'une catégorie de stratégies d'apprentissage à une autre. Il s'agit de la stratégie *s'autocorriger*, qui relie la catégorie de compréhension à la catégorie d'incorporation des mouvements dansés, ainsi que la stratégie *prendre conscience*, qui fait la jonction entre la catégorie d'incorporation et la catégorie d'interprétation des mouvements dansés.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons présenter le troisième et dernier volet de ce chapitre, qui décrira la relation entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage.

4.3 Relation entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage

Dans ce troisième volet du chapitre IV, nous aborderons, comme dans les précédents, l'expérience vécue de la part des apprenantes et de l'enseignante lors des cours de ballet, car cette expérience nous aide à contextualiser les relations entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage qui seront mises en évidence tout au long de cette section. Les données recueillies sur l'expérience vécue nous amènent d'abord à circonscrire les facilitateurs du processus d'enseignement-apprentissage que nous avons identifiés. Puis nous aborderons les interrelations entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage des mouvements dansés à la barre. Par la suite, nous décrirons les stratégies les plus aidantes ainsi que les moins aidantes pour les apprenantes et terminerons avec des constats sur l'expérience vécue des participantes durant la réalisation des mouvements dansés à la barre.

4.3.1 Facilitateurs du processus d'enseignement-apprentissage

Les données recueillies sur l'expérience vécue de la part des apprenantes dévoilent des éléments qui ont facilité le processus d'enseignement-apprentissage lors de cette recherche. Parmi ceux-ci, nous trouvons : le climat favorable à l'apprentissage, qui sera le facilitateur principal dans le processus d'enseignement-apprentissage et dont fait partie la relation entre l'enseignante et les apprenantes (permettant ainsi la mobilisation de leurs stratégies); la vitesse lente ainsi que la répétition. Nous développerons plus en détail ces trois éléments.

4.3.1.1 Climat favorable à l'apprentissage

Le climat d'apprentissage est caractérisé par la création d'une ambiance décontractée, générée par l'enseignante. Les caractéristiques identitaires de l'enseignante, liées à son expérience vécue, ont eu un effet très positif sur les apprenantes, en ce qui concerne la transmission et la réception des stratégies d'enseignement : ces caractéristiques nourrissaient

le climat d'apprentissage dont nous parlons. Parmi elles, nous pouvons mentionner, entre autres : l'accent de l'enseignante ainsi que sa façon de parler, son sens de l'humour, sa vitalité, la variété dans son enseignement et la passion pour le ballet dont elle faisait preuve lors de son enseignement. Par ailleurs, ce climat d'apprentissage favorisait l'interaction entre les apprenantes et l'enseignante, car il permettait aux premières de se sentir à l'aise pour apprendre et de s'exprimer sans aucune contrainte, en jouissant d'une liberté d'expression. Certains éléments – relevés par les participantes – de ce climat d'apprentissage généré par l'enseignante sont en relation étroite avec les caractéristiques de cette dernière : citons la convivialité, la présence à soi et à l'autre, la diversité des outils utilisés dans l'enseignement et l'encouragement des questions de la part des élèves. De plus, l'enseignante a motivé les apprenantes à étudier le ballet, les a incitées à poursuivre leur apprentissage en leur donnant le goût de pratiquer en dehors des cours et en leur prodiguant des commentaires positifs tout au long de ceux-ci. Pour résumer, nous pouvons dire que l'influence de l'enseignante sur le processus d'apprentissage des apprenantes a été très significative.

Voici des exemples provenant des participantes et illustrant le climat favorable dont il est question dans cette étude, ainsi que les éléments qui en font partie :

À ce propos, nous avons remarqué que Gulnara avait une conception initiale des cours de ballet qui sous-entendait une ambiance trop sérieuse et trop disciplinée. Cependant, elle souligne que grâce à l'ambiance plaisante et stimulante dans laquelle les cours qu'elle a suivis au Centre sportif de l'UQAM ont évolué, elle se sentait très à l'aise pour apprendre; elle ajoute : « C'est un cours qui n'est pas froid, c'est très convivial, c'est sympathique, je me sens tellement à l'aise dans ce cours, on rit. » (AEdeG, p. 4)

Effie souligne également que la dynamique que l'enseignante a instaurée dans le cours rend celui-ci plaisant et pas strict, et qu'il se passe dans une belle atmosphère. Elle se sent bien à l'aise et conclut : « La passion fait tout changer dans un professeur. » (AEdeE, p. 12)

Pour sa part, Lisette explique qu'elle aime beaucoup que les cours soient conviviaux. Elle mentionne que ce n'est pas grave si pendant un cours, elle n'arrive pas à bien faire un mouvement, car elle aura la possibilité de se rattraper lors du prochain. Elle ajoute : « C'est le

fun aussi que ça soit pas stressant, pas à notre niveau en tout cas, parce que sinon ça ne serait plus plaisant, je pense. » (AEDEL, p. 7)

Sur ce point, Mirtha se rallie à l'idée que le ballet est une discipline difficile et que cela s'est confirmé pour elle pendant les cours. Cependant, elle déclare qu'elle a apprécié ces derniers, car, l'enseignante y faisait preuve d'humour. Elle dit que toutes les apprenantes s'entendaient bien. Mirtha parle d'ailleurs d'une classe ouverte qui a eu lieu pendant la session :

Même mes amies qui sont venues au cours, quand c'était le cours ouvert, elles ont dit : « J'ai vraiment aimé le cours, mais je n'aime pas le ballet ». C'est grâce au cours qu'on apprécie le ballet. Je trouve que c'est une professeure dynamique, ça aide. (AEDEM, p. 11)

Quant à la présence à soi, que l'enseignante encourageait, Aurora souligne qu'elle a aimé quand cette dernière suggérait de laisser les problèmes du quotidien en dehors du cours : « Quand on est dans la classe de ballet, on se concentre là-dessus, pour celles qui (certaines personnes) viennent pour être des princesses, moi non, je deviens juste un corps, puis j'essaie de vider mon esprit. » (AEDEA, p. 3)

Par rapport à l'utilisation de plusieurs outils lors de la mobilisation des stratégies d'enseignement, Swanilda explique qu'elle a beaucoup aimé que l'enseignante ait utilisé « plein de petites choses différentes » (AEDES, p. 13) qui lui ont permis de mieux comprendre comment réaliser un mouvement dansé. Elle mentionne que sa professeure montrait les exercices en les faisant elle-même, qu'elle les corrigeait physiquement sur les élèves, qu'elle expliquait verbalement, qu'elle apportait des livres et qu'elle amenait des images. Swanilda ajoute : « Elle essaie toujours de trouver des trucs pour nous faire mieux comprendre, ça je trouve qu'elle devrait garder, cette façon de faire. » (AEDES, p. 13) Sur ce sujet, elle conclut : « Sa méthode d'enseignement me plaît beaucoup [...] elle est diversifiée [...] méthodique et claire ». (AQ2S-3f, p. 1)

À son tour, Lisette souligne que sa professeure donnait beaucoup de conseils : elle est consciente que les apprenantes en trouveront alors toujours un qui les aidera ou qu'elles seront capables de comprendre.

Quant à l'encouragement à poser de questions de la part de l'enseignante, Gulnara indique que celle-ci donnait beaucoup de place à l'interaction pour que les questions permettent de clarifier les détails incompris lors de la démonstration des mouvements dansés. Gulnara ajoute qu'elle aime le fait de pouvoir poser des questions à chaque fois qu'elle a des doutes; elle souligne : « Il n'y a pas de problème, et on peut arrêter et recommencer ». (AEdEG, p. 1) À ce sujet, nous pouvons confirmer que l'enseignante, avant de commencer chaque exercice, demandait en effet aux apprenantes si elles avaient des questions sur ce qu'elle venait d'expliquer. Ensuite, après avoir réalisé le premier côté de chaque exercice, les apprenantes posaient des questions et l'enseignante prenait le temps d'y répondre. Si des doutes étaient émis, celle-ci prenait aussi le temps de les éclaircir. Comme l'interaction était constante entre les apprenantes et l'enseignante, elle a permis de susciter les questions des apprenantes.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons affirmer que dans un climat favorable aux apprentissages, il existe aussi des éléments qui motivent l'enseignante ainsi que l'apprenante dans le processus d'enseignement-apprentissage. En voici des exemples :

Les corrections personnalisées que l'enseignante donnait ont fait partie des motivations des apprenantes pour le ballet. Aurora a fait part, lors de l'entretien d'explicitation, de ce qu'elle dirait à l'enseignante après avoir partagé l'expérience des cours de ballet pendant la session d'automne 2012 au Centre sportif de l'UQAM : « [...] Je lui dirai de continuer à corriger comme ça, puis à passer autant de temps avec les étudiantes, parce que c'est important, elle connaît nos noms, ça personnalise, ça personnifie le ballet, le cours, le rapport professeure-étudiantes, puis c'est l'fun ». (AEdEA p. 7)

Sur ce même point, le fait de revenir à la base à chaque cours, de respecter les limites des apprenantes, ainsi que l'humour de l'enseignante ont donné à Gulnara le goût de revenir au cours de ballet chaque semaine. Elle qualifie le cours d'« ouverture d'esprit » (AEdEG p. 7) et nous pouvons ajouter que c'était pour elle comme se donner, consciemment et sans aucune contrainte, le droit à l'erreur. Elle mentionne aussi que dans l'autre cours de ballet qu'elle suivait ailleurs, elle craignait davantage l'erreur que dans ce cours. De ce fait, l'enseignante donnait aussi un sentiment de sécurité aux apprenantes.

En ce qui concerne les motivations que l'enseignante suscitait chez les apprenantes, Mirtha indique que celle-ci amenait un peu de sa culture dans la classe. Elle souligne en outre que son enseignante était tout le temps souriante, positive et patiente et qu'elle leur donnait la force de continuer même si elles étaient fatiguées, car les jeudis soir il n'était parfois pas facile de suivre les cours. Mirtha ajoute :

[...] Des fois elle nous lisait un livre qu'elle avait en espagnol, mais qu'elle nous traduisait en français, je trouvais ça beau avec l'accent, la manière qu'elle nous l'explique en classe. Je trouve que ça amène à une ambiance plus chaleureuse [...] c'est aussi toute une manière plus ouverte, plus expressive aussi, pour moi c'est accrocheur. [...] Je trouvais que le cours en général était très bien. (AEdEM, p. 12)

Dans le même ordre d'idées, Aurora affirme que dans les cours de ballet, elle a toujours eu l'impression d'apprendre. Elle a apprécié la diversité, puisqu'à chaque fois, un élément de motivation différent était amené, et en même temps, elle souligne qu'« à chaque cours, il y a des exercices qu'on peut retrouver et répéter, ça c'est bien aussi [...] j'ai hâte de recommencer les cours d'hiver ». (AEdEA p. 7)

Par rapport à l'influence de l'enseignante sur l'apprentissage des participantes, nous pouvons remarquer que pour Aurora, la façon d'enseigner de sa professeure fut un élément primordial de son expérience vécue et de son apprentissage tout au long des cours. Sur ce point, Aurora affirme que les cours ont été amusants parce que l'enseignante a poussé les apprenantes à donner leur maximum, tout en donnant elle-même aussi son maximum. Elle ajoute que la professeure était super-motivée et faisait preuve d'humour; grâce à cela, Aurora s'est sentie bien, a elle-même fourni le maximum en se donnant complètement. Qui plus est, elle avait le goût de venir aux cours et de pratiquer constamment pour avancer plus rapidement. Après chaque classe, elle partait très contente. Elle ajoute :

Si Paola avait été une professeure qui corrigeait moins, qui participait moins des plusieurs manières qu'elle participe, moi, j'aurais moins apprécié c'est certain; [...] C'est aussi la discipline, c'est spécial, je n'aime pas l'autorité, mais j'aime la discipline. Pour moi ce n'est pas la même chose. (AEdEA, p. 4-5)

Du côté de l'enseignante, nous avons aussi pu observer les motivations qui lui permettaient de mobiliser ses stratégies d'enseignement et de créer une relation étroite avec les

apprenantes. Elle décrit dans son journal de bord qu'elle aime « injecter » de l'énergie aux apprenantes quand elles sont fatiguées ou trop passives. Elle apprécie aussi de voir comment les apprenantes se concentrent et travaillent en essayant de comprendre, d'incorporer et d'interpréter les mouvements dansés grâce aux consignes demandées. Elle dit : « J'aime voir et sentir comment elles donnent leur maximum, cela me donne plus d'envie de continuer, de les aider, d'inventer; cela m'aide à mieux enseigner. L'effort qu'elles démontrent, ainsi que leur désir d'apprendre, cela en vaut la peine, j'aime ça! » (JB⁴⁷, p. 70-71)

Selon ce qui précède, nous pouvons énoncer deux autres facilitateurs qui interviennent directement dans le processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés à la barre.

4.3.1.2 Vitesse lente

Durant l'analyse des données, nous avons constaté que la vitesse lente avait été utilisée dans la mobilisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Nous avons observé qu'au début et au milieu de la session, l'enseignante avait montré lentement les mouvements dansés. En effet, elle a adapté la vitesse de son enseignement des mouvements dansés aux besoins et aux capacités des apprenantes. Les adultes débutantes, pour leur part, ont eu d'abord besoin de comprendre lentement le mouvement dansé (comme nous l'avons identifié dans les stratégies qui facilitent la compréhension des mouvements dansés), pour ensuite l'incorporer et l'interpréter, aussi lentement, dans un premier temps.

Sur ce sujet, il est important de souligner que cette vitesse lente a permis de décortiquer le mouvement dansé, pendant son enseignement et son apprentissage.

Voici des exemples qui dévoilent l'efficacité de ce facilitateur :

En ce qui concerne l'adaptation de la vitesse utilisée par l'enseignante pour enseigner les mouvements dansés, Lisette souligne l'importance d'avoir le temps pour comprendre et pour décortiquer les mouvements demandés par sa professeure. Elle dit : « Je pense que le fait

⁴⁷ Journal de bord.

d'avoir un temps où l'on décortique vraiment ce qu'on va faire et de commencer par le faire lentement, après ça, je suis à l'aise pour le faire rapidement parce que je sais exactement ce que je dois faire ». (AEdEL, p. 6)

Sur ce point, Gulnara stipule qu'elle aime particulièrement que sa professeure décortique et explique bien chaque mouvement dansé, car cela facilite son apprentissage : la décortication du mouvement lui permet de réaliser le mouvement dansé lentement.

Quant à la vitesse lente au moment de réaliser les mouvements dansés, Effie mentionne qu'il est préférable de passer plus de temps sur un mouvement pour réussir à bien le faire, que d'effectuer plusieurs mouvements sans pouvoir bien les intégrer. La lenteur joue un rôle primordial, en aidant cette participante à apprendre les bases du ballet et à bien faire les mouvements dansés, c'est-à-dire en privilégiant la qualité par rapport à la quantité.

Sur le même sujet, Lisette explique que la lenteur l'aide à prendre conscience de chaque partie du corps ainsi que de toutes les petites choses auxquelles elle doit penser; cela lui permet de voir le corps et chaque détail comme un tout.

4.3.1.3 Répétition

L'autre facilitateur d'apprentissage que nous avons identifié est la répétition, qui consiste à reprendre fréquemment des démonstrations, des explications et des corrections de la part de l'enseignante. De la part des apprenantes, elle consiste à pratiquer les mouvements dansés, avant de les exécuter à la barre. La répétition des mouvements dansés proposée par l'enseignante a aussi favorisé la compréhension, l'incorporation et l'interprétation de ceux-ci chez les apprenantes. La répétition permettait d'assimiler, entre autres, les caractéristiques propres de chaque mouvement, l'apprentissage des séquences de mouvements, les corrections demandées, ainsi que de franchir les diverses difficultés qui pouvaient apparaître lors de l'apprentissage des mouvements dansés.

Comme nous l'avons mentionné dans le premier volet de ce chapitre, au début de la session, l'enseignante a beaucoup mobilisé le dire et le faire. Ces deux actes étant caractérisés, dans le

contexte d'apprentissage d'adultes débutants, par la vitesse lente et la répétition. Nous nous sommes alors aperçue que la mobilisation de ces facilitateurs du processus d'enseignement-apprentissage chez les adultes débutantes avait donné des outils importants aux apprenantes dans leur processus d'apprentissage. En voici quelques exemples :

Gulnara, en évoquant les effets de ces deux facilitateurs, explique que sa professeure prenait le temps de faire le mouvement devant les apprenantes et qu'elle le décortiquait par étapes, lentement. Elle souligne que cette approche lui permettait de mieux observer la position que chaque partie du corps devait garder. De plus, Gulnara mentionne que l'enseignante fait le mouvement plus d'une fois et met l'accent sur ce qui est très important dans un mouvement x; cela lui permet de prêter une attention particulière lors de certains mouvements.

Sur ce point, Lisette mentionne que la lenteur et la répétition l'aident à ne pas oublier « des trucs ». Elle dit : « Tu as le temps de penser à ce que tu devrais penser et puis tu as le temps de te corriger, ça ôte l'aspect "panique" ». (AEdEL, p. 9) Dans ce cas, elle souligne que lorsqu'elle réalise les mouvements dansés plus vite, elle ne peut pas arriver à les incorporer et encore moins à bien les interpréter.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons observer que ces facilitateurs permettaient aussi de générer des motivations chez l'enseignante. Elle décrit dans son journal de bord l'une des expériences vécues pendant un cours. Ce jour-là, elle a trouvé un nouveau « truc » pour le *passé*, l'un des mouvements dansés. Toutes les apprenantes étaient très attentives et silencieuses. Elle a oublié le monde extérieur, cela lui a donné de la tranquillité et elle se sentait heureuse. Soulignant qu'elle s'est aussi sentie parfois très submergée dans la classe, elle explique :

Je me suis mise à observer les besoins des apprenantes en me demandant comment on pouvait avancer. [...] Je crois que cette classe a été très efficace pour expliquer et permettre aux apprenantes de comprendre plusieurs choses, j'ai pris le temps de le faire, j'ai beaucoup aimé cela! (JB, p. 23-24)

Nous pouvons donc constater que faire appel à la vitesse lente dans son enseignement a donné à l'enseignante la capacité de mieux observer, de mieux interagir et de mieux mobiliser ses stratégies d'enseignement.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons conclure que les facilitateurs du processus d'enseignement-apprentissage se montrent à travers une interaction constante entre l'enseignante et les apprenantes, qui a permis le rapport entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage.

4.3.2 Interaction entre l'enseignement et l'apprentissage des mouvements dansés

La relation entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage s'expose à travers l'interaction entre le dire, le faire et l'observation de la part de l'enseignante et de l'apprenante. Cette interaction se manifeste de diverses manières :

- **Interaction visuelle** : lors de cette interaction, l'enseignante et les apprenantes (même les unes par rapport aux autres) sont dans une situation d'observation réciproque constante.
- **Interaction verbale et interaction auditive** : dans ces types d'interaction, l'enseignante et les apprenantes sont attentives à ce qui se dit. Ces deux interactions se complètent : il existe en effet une affluence bidirectionnelle de questions et de réponses, générée par l'enseignante, puisque c'est elle qui donne l'occasion de poser des questions. En même temps, l'enseignante pose elle aussi des questions aux apprenantes, ce qui permet d'une part de clarifier les consignes demandées et d'autre part d'exposer la manière d'apprendre de chaque apprenante.
- **Interaction gestuelle** : lors de cette interaction, l'enseignante réalise des gestes avec ses mains et son visage, qui sont compris par les apprenantes sans que les mots soient nécessaires, au fur et à mesure des cours. Ces gestes ont d'ailleurs été répétés par les apprenantes lors des entretiens d'explicitation.
- **Interaction corporelle** : Le corps est toujours le médium par lequel ce type d'interaction se produit. Il communique non seulement à travers les mouvements dansés qui entrent en jeu à ce moment-là, mais à travers sa propre présence.

Dans cet ordre d'idées, ces interactions permettent et exposent l'apparition et la mobilisation progressives des diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage déjà identifiées.

Rappelons ici que les stratégies d'enseignement ont été classées de deux manières : 1) stratégies énoncées, stratégies de réponse et stratégies émergentes; 2) stratégies expérientielles qui peuvent être sensorielles ou cognitives.

Les stratégies d'apprentissage, quant à elles, ont été classées en trois catégories : 1) stratégies facilitant la compréhension des mouvements dansés; 2) stratégies facilitant l'incorporation des mouvements dansés; 3) stratégies facilitant l'interprétation des mouvements dansés.

De ce point de vue, nous pouvons souligner que les interactions décrites précédemment se manifestent pendant les trois différents moments à la barre (avant, pendant et après la réalisation des exercices), ainsi que pendant les trois moments de la session (au début, au milieu et à la fin de la session). De même, elles se révèlent à travers l'action de donner et de recevoir, entre l'enseignante et les apprenantes. Ces deux actions s'observent plus clairement à partir du moment où l'enseignante mobilise une stratégie expérientielle (sensorielle ou cognitive) qui provoque une réponse erronée chez les apprenantes, c'est-à-dire qui n'est pas comprise par celles-ci. Les actions de donner et de recevoir s'expriment de la manière suivante : tout d'abord, l'enseignante, lors de son processus d'enseignement, manifeste l'action de donner en proposant une première stratégie expérientielle sensorielle ou cognitive (stratégie énoncée). À ce moment-là, lors du processus d'apprentissage vécu par l'apprenante, celle-ci reçoit le stimulus généré par l'enseignante et y réagit. Après avoir donné, l'enseignante se met dans une attitude plutôt vigilante qui lui permet de recevoir par le biais de l'interaction visuelle la réaction ou réponse de l'apprenante (stratégie de réponse) à la première proposition de stratégie expérientielle. L'enseignante est continuellement dans une double action : donner et être attentive (stratégie émergente). L'apprenante, pour sa part, est plutôt dans une position de réception (stratégie de compréhension), d'adaptation (stratégie d'incorporation) et de transformation (stratégie d'interprétation) pendant son processus d'apprentissage. Durant ce dernier, l'apprenante va s'approprier la connaissance acquise en faisant les ajustements nécessaires à sa propre compréhension, incorporation et interprétation des mouvements dansés.

D'après l'analyse des données, lorsque l'enseignante mobilise des stratégies énoncées (sensorielles ou cognitives), l'apprenante mobilise surtout des stratégies de compréhension des mouvements dansés. Ensuite, lorsque l'enseignante mobilise des stratégies de réponse

(sensorielles ou cognitives), l'apprenante mobilise plutôt des stratégies d'incorporation des mouvements dansés. Et finalement, lorsque l'enseignante mobilise des stratégies émergentes (sensorielles ou cognitives), l'apprenante peut mobiliser des stratégies d'interprétation des mouvements dansés. Il peut aussi exister des variantes dans la mobilisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire que les stratégies d'enseignement peuvent se mobiliser durant les trois différents moments de la barre (avant, pendant et après la réalisation des exercices) et de la session (au début, au milieu et à la fin de la session), selon l'interaction entre l'enseignante et l'apprenante. De la même façon, les stratégies d'apprentissage pourraient se mobiliser durant les différents moments de la barre et de la session : cela dépendra aussi de l'interaction avec l'enseignante, mais surtout des caractéristiques psychiques et physiques de chaque apprenante au moment de la captation et de l'application des consignes demandées par l'enseignante. Ces différentes variantes dans la mobilisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage nourriraient le processus d'enseignement-apprentissage. Voici un schéma qui expose les interactions entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage :

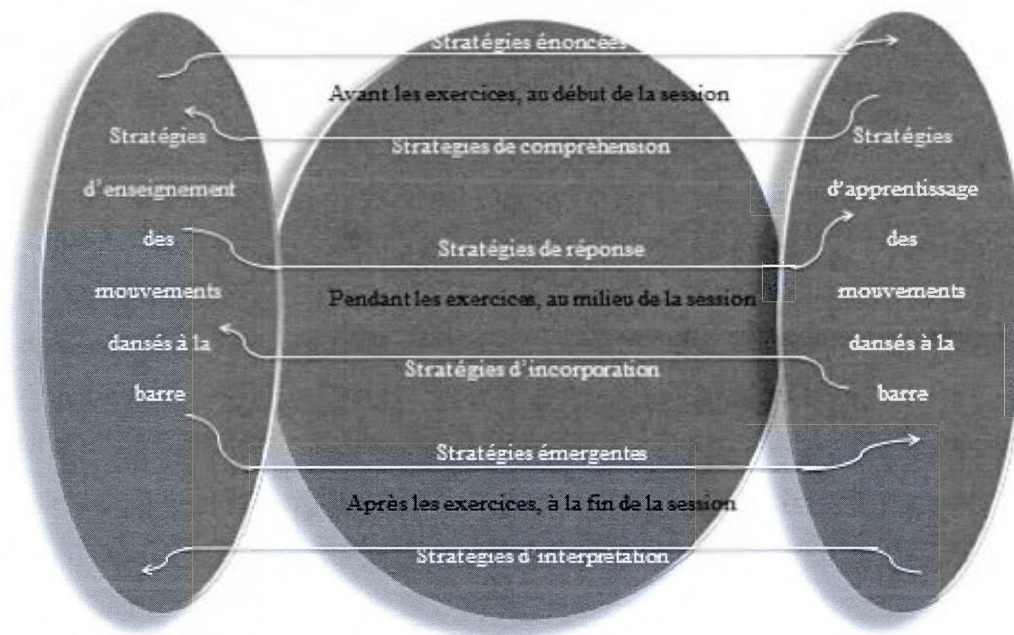


Figure 4.5 Interaction entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

En lien avec ce qui précède, nous allons maintenant présenter des exemples qui illustrent l'interaction entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, en incluant les gestes mobilisés par l'enseignante, les facilitateurs du processus d'enseignement-apprentissage et les moments de la barre et de la session pendant lesquels cette interaction s'est manifestée. Ces exemples seront fournis à partir des stratégies expérientielles cognitives et sensorielles, car ces stratégies mobilisées par l'enseignante montrent clairement l'interaction qui se crée avec les stratégies d'apprentissage. Nous pourrions aussi observer de quelle manière, dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignante amorce cette interaction, au moyen de l'action de donner, en mobilisant en premier lieu ses stratégies d'enseignement.

4.3.3 Relation entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage

Nous avons identifié, dans les données fournies par les participantes, les stratégies d'enseignement qui les ont aidées davantage dans leur processus d'apprentissage des mouvements dansés. Voici les exemples qui nous permettent de montrer la relation entre les apprenantes et leurs stratégies d'une part et l'enseignante et les siennes d'autre part, ainsi que les effets des stratégies d'enseignement sur l'apprentissage :

4.3.3.1 Effets sur l'apprenant des stratégies expérientielles cognitives proposées par l'enseignante

– Stratégie lexicale combinée avec le faire de l'enseignante

Cet exemple est constitué d'une stratégie énoncée mobilisée par l'enseignante. Au moment d'introduire le mouvement *ramassé*, celle-ci a parlé du sens du mot lié au mouvement; elle a expliqué aux apprenantes qu'au moment de faire le *ramassé*, il fallait penser qu'elles allaient ramasser un objet du sol.

L'apprenante, pour sa part, mobilise l'observation, l'une des stratégies qui facilitent la compréhension des mouvements dansés, et y a recours avant de faire les exercices à la barre ainsi qu'au début de la session. Nous pouvons observer que dans la description que Mirtha fait de ce mouvement ainsi qu'au moment de le réaliser pendant les cours, l'idée d'aller ramasser un objet du sol est réellement présente. Mirtha précise :

C'est quand tu te penches et ramasses quelque chose par terre et tu le lèves, dans ce mouvement-là, tu sens que de l'avoir regardé ça fonctionne. Ça m'a permis de le rendre encore imagé parce qu'elle a dit ramassé, et on ramasse quelque chose tout doucement, délicatement. (AEdeM, p. 9)

– Stratégie de questionnement du pourquoi

Nous pouvons observer comment la stratégie expérientielle cognitive mobilisée par l'enseignante s'amalgame avec la stratégie du processus cognitif de l'apprenante, c'est-à-dire avec l'une des stratégies qui facilitent l'incorporation des mouvements dansés. Dans ce cas,

cette stratégie expérientielle cognitive était aussi émergente et a été mobilisée avant de réaliser les exercices à la barre, après que l'enseignante eut observé que les apprenantes n'avaient pas compris la « poussée du sol » lors de la réalisation des exercices précédents. Lisette, pour sa part, a mobilisé la stratégie d'apprentissage du processus cognitif, pendant les exercices à la barre, et ce, au milieu de la session. Elle avoue qu'elle ne comprenait pas l'importance de la « poussée du sol ». Quand elle a vu comment l'enseignante mettait l'accent dessus par cette stratégie et l'a entendue parler de l'importance de cet aspect pendant la réalisation de chaque mouvement dansé, Lisette a commencé à le comprendre et surtout à l'incorporer pendant l'interprétation des mouvements dansés. Voici ce que Lisette a formulé sur ce sujet :

Souvent elle nous dit de pousser le sol, puis OK on pousse le sol, mais quand hier on a vu justement la différence ou la ressemblance entre pousser le sol quand on fait le demi-plié, pousser le sol quand on fait une jambe tendue, ou pousser le sol quand on fait un saut, puis dans le fond, en voyant chaque fois qu'on pousse le sol, puis à quoi ça nous sert à chacune des figures, je me disais qu'il était important de le faire tout le temps de même. Quand on fait juste un battement tendu en avant, souvent je me disais oui on pousse le sol, maaaaais, je ne l'intégrais pas assez parce que je ne voyais pas l'importance, tandis que là en voyant partout, j'ai compris l'importance que ça avait, donc je me concentre très fort et ça va beaucoup mieux. (AEdEL, p. 4-5)

– Stratégie du positionnement dans l'espace

Dans ce cas, il s'agit d'une stratégie énoncée de la part de l'enseignante et d'une stratégie qui facilite la compréhension des mouvements dansés de la part de l'apprenante. À ce sujet, Mirtha mentionne que le fait que l'enseignante démontre les exercices en donnant la possibilité aux apprenantes d'observer à partir de divers angles chaque mouvement ainsi que chaque partie du corps l'aide beaucoup à savoir quoi faire après cette observation. Cette stratégie a été mobilisée avant de faire les exercices à la barre et surtout au début de la session.

4.3.3.2 Effets sur l'apprenant des stratégies expérientielles sensorielles proposées par l'enseignante

– Stratégie des objets combinée avec le faire de l'enseignante

Cette stratégie a été mobilisée avant de faire les exercices à la barre, ainsi qu'au début, au milieu et à la fin de la session. Dans ce cas, du côté de l'enseignante, la stratégie du faire (démonstration des mouvements dansés), combinée avec l'objet, est une stratégie énoncée. Celle-ci ayant été mobilisée à différents moments, elle pourrait aussi être considérée comme une stratégie de réponse ou comme une stratégie émergente, car au moment où elle a constaté que les apprenantes avaient de la difficulté à apprendre les mouvements dansés, l'enseignante s'est servie spontanément d'un outil, dans ce cas le tableau qui était dans la salle de danse, pour clarifier les consignes.

L'apprenante, pour sa part, a fait appel à l'observation, qui appartient aux stratégies qui facilitent la compréhension des mouvements dansés. Nous pouvons aussi ajouter qu'à ce moment-là, l'apprenante enclenche un processus cognitif en mobilisant la deuxième catégorie de stratégies d'apprentissage, celles qui facilitent l'incorporation des mouvements dansés.

À ce sujet, Mirtha mentionne que le fait que l'enseignante écrive les noms des mouvements dansés au tableau en même temps qu'elle les démontre l'aide beaucoup à analyser le nom en relation avec le geste. Nous pouvons également observer qu'au moment où Mirtha analyse le nom du mouvement dansé, la stratégie lexicale est aussi mobilisée.

– Stratégie sensorielle des exercices de la barre au sol

Cette stratégie a été mobilisée principalement avant de faire les mouvements dansés à la barre. Il s'agit d'une stratégie sensorielle énoncée qui a permis aux apprenantes de mobiliser à leur tour des stratégies de compréhension et d'incorporation des mouvements dansés. Cette stratégie a été employée au début et au milieu de la session.

Sur ce sujet, Lisette mentionne que dans les *battements tendus*, il faut passer par la *demi-pointe* au moment de pointer le pied et que le temps pris pour pratiquer ce mouvement au sol au début de la classe lui a permis de l'intégrer pendant la barre.

À ce propos, Gulnara ajoute qu'elle est consciente que la pratique de ce qu'elles font au sol comme « *pointe, demi-pointe, flex* » est un des aspects très importants qu'elle doit comprendre et perfectionner si elle veut continuer à apprendre et à pratiquer le ballet. Elle voit et comprend l'importance de la relation entre ce qu'elle fait au sol et ce qu'elle fait à la barre.

Par rapport à cette stratégie, Mirtha ajoute que le fait d'avoir pratiqué les mouvements au sol avant de les faire à la barre lui a permis de très bien comprendre le mouvement demandé ainsi que de stimuler toute sa colonne vertébrale.

Carmen, pour sa part, explique que le réchauffement, avec des exercices de barre au sol proposés par l'enseignante avant de commencer les exercices à la barre, était très important pour elle. C'est à ce moment-là qu'elle commençait à se concentrer en laissant ses préoccupations extérieures en dehors du cours, et se disposait aussi à préparer son corps pour ce moment-là. Elle a reconnu l'importance des exercices de la barre au sol pour les mettre en pratique à la barre, ainsi que l'importance de la barre qui prépare le corps pour réaliser les exercices du centre et de l'allégo.

– Stratégie des objets combinée avec le dire et le faire de l'enseignante

Cette approche est considérée comme une stratégie sensorielle énoncée ainsi qu'une stratégie de réponse; elle a été accompagnée du dire et du faire de l'enseignante. Elle a été mobilisée par l'enseignante avant de réaliser les exercices à la barre et surtout au début de la session. Le choix de cette stratégie de la part de l'enseignante a permis à l'apprenante de mobiliser des stratégies d'incorporation et d'interprétation des mouvements dansés pendant la barre.

Sur ce sujet, Swanilda explique clairement comment l'utilisation des objets comme le miroir et le foulard l'a aidée à bien placer la tête et à tourner les jambes pour réaliser adéquatement l'en-dehors. Elle dit que cela a été possible grâce aux « trucs », comme elle nomme les stratégies d'enseignement de sa professeure. Swanilda souligne par exemple qu'elle a appris à positionner la tête au moment de regarder la main, grâce au « truc » du miroir (petit miroir portatif qui se tient dans une main). Elle ajoute qu'elle a compris comment tourner les jambes pour bien faire l'en-dehors, grâce au « truc » du foulard; à propos de cet exemple, elle commente :

Je sais que pour garder les jambes vers l'extérieur, elle (l'enseignante) a utilisé le foulard, j'ai trouvé ça intéressant, de mieux comprendre comment faire l'ouverture et puis où sentir. [...] Ça faisait tourner pour de vrai, ça nous faisait comprendre des choses, parce qu'avant on essayait, mais des fois on ne comprend pas nécessairement, exactement c'est quoi, mais avec ça c'était, ah OK, c'est ici! (AEdES, p. 9-10)

– Stratégie des images

Cette stratégie a été mobilisée avant de faire les exercices à la barre. Dans notre exemple, il s'agit d'une stratégie sensorielle énoncée, de la part de l'enseignante, et d'une stratégie qui facilite la compréhension des mouvements dansés, de la part de l'apprenante. L'enseignante avait mis un extrait de la musique du Lac des Cygnes et montrait un mouvement en proposant d'imaginer que les bras étaient les ailes des cygnes : elle demandait de faire le mouvement en commençant par les coudes au moment de monter les bras, en donnant une sensation de fluidité; ce qui fait dire à Aurora : « J'aime ça, qu'on donne des images, ce sont des moments clés. [...] Ça me donne une idée, ça m'aide à concevoir, à visualiser le mouvement que je vais être prête à faire. » (AEdEA, p. 2)

– Stratégie du toucher mobilisée par le faire

Nous avons trouvé divers exemples de cette stratégie du toucher. Dans le premier, qui fait référence au premier volet de ce chapitre, elle était sensorielle et émergente, car l'enseignante ne voyait pas les caractéristiques du *battement jeté* chez les apprenantes, c'est-à-dire un mouvement assez rapide avec une pause en l'air. Elle a donc dû intervenir pendant que les apprenantes réalisaient le mouvement : elle a décidé de prendre la jambe d'une apprenante pendant que celle-ci exécutait le mouvement, pour lui montrer les deux caractéristiques demandées. L'apprenante, pour sa part, était attentive au sentir pour incorporer la sensation qu'elle ressentait à ce moment-là. Cette stratégie l'a aussi aidée à mieux interpréter le *battement jeté*. Elle a été mobilisée pendant les exercices à la barre, ainsi qu'au milieu de la session. À ce propos, Lisette commente :

On faisait le jeté et puis c'est ça, elle a attrapé ma jambe et elle l'a lâchée et puis là, je sens vraiment, parce que je ne me souviens pas de cette sensation ou je ne l'avais jamais faite, mais là je sens vraiment, wap!, que ça doit bloquer et la pression que cela doit donner, donc oui, ça m'a aidée [...] enfin, en me manipulant elle m'a donné la sensation que je devais sentir toute seule sinon je ne comprenais pas, je voyais le mouvement, mais je ne comprenais pas dans mon corps. (AEdEL, p. 5)

Un autre exemple du toucher de l'enseignante qui se manifeste pendant la réalisation des exercices nous permet de constater comment l'apprenante devient plus consciente de son corps pendant que l'enseignante la corrige physiquement. Aurora mentionne que le mouvement « s'est mieux imprégné » (AEdEA, p. 1), lorsque celle-ci est venue replacer une partie de son corps. Elle dit :

J'ai besoin qu'elle vienne me corriger et me placer pendant que je fais le mouvement parce que comme ça, je sens quel muscle travaille, et quand je ressens c'est vraiment plus clair que quand j'essaie juste de le voir. Et ensuite, c'est mieux imprégné, lorsqu'elle vient me placer mon bras, ma cuisse, mes fesses, mon ventre qui n'est pas assez rentré, c'est plus facile pour moi de pratiquer après le mouvement et de le faire mieux, tu sais? (AEdEA, p. 1)

Dans ce cas, cette approche a été mobilisée par l'enseignante comme une stratégie énoncée, et de la part de l'apprenante comme une stratégie qui facilite l'incorporation et l'interprétation des mouvements dansés. En voici encore d'autres exemples :

Gulnara déclare que quand l'enseignante vient la corriger physiquement, elle ferme les yeux (comme l'enseignante le leur avait proposé), pour vérifier comment elle se sent. Cela l'aide beaucoup à incorporer et à interpréter les mouvements dansés. Elle dit : « C'est bien de se voir, mais j'aime sentir, tu sais? Ça, c'est très différent ». (AEdEG, p. 3) Dans ce cas, cette stratégie aide Gulnara à développer encore plus le sentir, qui, dans cet exemple, appartient à la catégorie des stratégies d'apprentissage qui facilitent l'interprétation des mouvements dansés.

Sur le même sujet, Effie mentionne elle aussi que quand l'enseignante la corrige physiquement, elle est capable de sentir dans son corps comment il faut qu'elle fasse le mouvement demandé. Elle ajoute : « Je peux la regarder ou écouter ce qu'elle a dit, mais je ne sais pas si mon corps est vraiment placé, mais quand elle vient et elle te place, tu es capable de sentir que c'est comme ça que tu dois être ». (AEdEE, p. 3)

Carmen vit une expérience semblable; pour elle, le fait d'observer l'enseignante n'est pas suffisant pour bien comprendre ou incorporer le mouvement. Elle a besoin d'être corrigée physiquement pendant la réalisation des mouvements dansés pour arriver à comprendre et à incorporer plus facilement ce qui est demandé.

Ce même toucher, mais avec la variante des corrections entre pairs, a été mobilisé par l'enseignante comme une stratégie émergente et par les apprenantes comme une stratégie qui facilite l'incorporation des mouvements dansés. Elle s'est surtout manifestée avant de faire les mouvements dansés. À ce sujet, Effie mentionne que le fait de se corriger les unes les autres, après que l'enseignante eut donné les consignes, l'a aidée : en effet, en manipulant sa collègue et en voyant le mouvement qu'elle exécutait, Effie pouvait savoir quelle sensation provoquait le mouvement et, quand c'était son tour, elle savait déjà quoi faire. Elle dit : « Je vois vraiment le clic, tu le vois physiquement et ça me permet de le refaire et tu peux enregistrer comme le bon placement ». (AEdEE, p. 13) Dans ce cas-là, cette stratégie a aidé Effie à comprendre et à incorporer les mouvements dansés.

– Stratégie des devoirs-maison

Cette méthode est considérée comme une stratégie cognitive et sensorielle énoncée, de la part de l'enseignante. Pour l'apprenante, il s'agit d'une stratégie qui facilite la compréhension ainsi que l'incorporation des mouvements dansés. Elle a été mobilisée dans les trois moments de la session et uniquement après la réalisation des exercices à la barre.

Cette stratégie a été suggérée par l'enseignante pour que les apprenantes puissent pratiquer à la maison les mouvements dansés appris pendant les cours. Comme nous l'avons mentionné dans le premier volet de ce chapitre, l'enseignante avait envoyé par courriel des vidéos qui montraient les mouvements appris pendant les cours. Les exemples ci-dessous nous permettent de constater que les apprenantes ont bel et bien mobilisé cette stratégie, car elles ont pratiqué les mouvements dansés non seulement chez elles, mais aussi dans leurs divers lieux de travail. Qui plus est, les apprenantes ont partagé avec leurs familles et ami(e)s les connaissances acquises et les expériences vécues tout au long des cours, en leur montrant comment le ballet était devenu une part importante de leur vie. Il est important de souligner que c'était exactement le but recherché par l'enseignante avec cette stratégie : que le ballet fasse partie intégrante de leur vie.

Gulnara, tout d'abord, mentionne qu'à la fruiterie où elle travaille, pendant qu'elle était à la caisse, elle était en *première position* en pensant à sentir ses muscles fessiers pour faire la rotation externe des jambes et à garder une attitude d'allongement. Elle parlait aussi avec sa

copine de travail, pour lui montrer ce qu'elle apprenait pendant les cours de ballet. Par ailleurs, Gulnara pratique aussi dans l'autre cours de ballet qu'elle suit ailleurs; elle constate que les cours de ballet de l'UQAM l'aident davantage, car elle y fait plus d'exercices à la barre; elle intègre donc au centre, dans l'autre cours, ce qu'elle apprend à la barre dans les cours de l'UQAM. Elle dit : « Le contrôle, la stabilité, l'équilibre et la capacité de garder mes hanches carrées, ces notions je les applique beaucoup dans mon autre cours, car j'ai moins souvent une barre pour m'appuyer ». (AQ2G-3, p. 5)

Sur le même sujet, Effie explique comment elle répète le mouvement de pointer les pieds ainsi que la rotation externe pendant qu'elle est à son bureau. Elle mentionne aussi qu'en attendant l'autobus, elle pratique le *relevé*. Le fait de s'exercer en dehors des cours l'aide beaucoup. Elle souligne : « Je peux le faire à mon rythme et me concentrer plus sur les mouvements que j'ai de la difficulté ». (AQ2E-3, p. 3)

Aurora mentionne qu'elle répète à la maison les mouvements dansés et elle considère que « la pratique est essentielle pour l'amélioration d'un mouvement ». (AQ2A-3f, p. 3) Elle ajoute qu'en pratiquant à l'extérieur, elle peut prendre son temps pour assimiler les mouvements.

Swanilda et Lisette mentionnent aussi qu'elles pratiquent en dehors des cours les mouvements dansés appris et que cela les aide à les intégrer avec un peu plus de facilité.

Carmen et Mirtha, par contre, n'ont pas eu le temps de pratiquer en dehors des cours les mouvements dansés appris.

La stratégie des devoirs-maison peut être considérée comme une stratégie puissante; dans notre cas, cette stratégie a beaucoup favorisé l'autonomie des apprenantes. Nous pouvons aussi confirmer ce constat grâce au verbatim des entretiens d'explicitation et des questionnaires, qui exposent comment les apprenantes pratiquaient, en dehors des cours, les mouvements dansés.

À la lumière de ce qui précède, ajoutons que d'autres éléments émergent de cette interaction dont nous avons parlé et nous confirment que les cours de ballet ont eu des répercussions au-delà de l'enseignement et de l'apprentissage des mouvements dansés dans une salle de ballet,

pour les participantes à cette étude. Tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage de ces mouvements, les apprenantes se sont familiarisées avec un langage technique qui s'est approfondi au fur et à mesure qu'elles comprenaient, incorporaient, et interprétaient les mouvements dansés. De la même façon, les sept participantes ont développé une confiance en elles-mêmes qui leur a permis de dépasser leurs limites. Une confiance réciproque entre elles et l'enseignante s'est aussi installée, permettant ainsi de créer le climat favorable dont nous avons parlé dans ce volet. Par la lecture des verbatims des apprenantes, qui parlent des cours lors des entretiens d'explicitation, nous pouvons aussi constater les effets du bien-être qu'elles ont expérimenté tout au long de la session. En plus d'avoir dépassé leurs limites, les participantes sont plus enthousiastes à l'idée de poursuivre des cours de ballet dans le futur. À la fin de chaque entretien d'explicitation, les apprenantes ont affirmé qu'elles poursuivraient le ballet, puisqu'elles ont senti qu'elles avaient appris et s'étaient amusées en même temps. Par ailleurs, les apprenantes ont aussi eu l'impression que les cours de ballet leur avaient donné une base en danse pour continuer d'une manière plus constante leur formation dans ce domaine. Pour cette raison, quelques participantes se sont montrées enthousiastes à l'idée de suivre des cours de ballet dans des écoles privées.

Compte tenu de ce qui précède, nous exposerons les stratégies d'enseignement qui ont été les plus aidantes pour les apprenantes adultes débutantes.

4.3.3.3 Stratégies d'enseignement les plus aidantes pour les adultes débutants

Dans un autre ordre d'idées, chacune des apprenantes a exposé les stratégies d'enseignement qui ont été, de leur point de vue, les plus aidantes, leur permettant de mieux apprendre les mouvements dansés (« voir Annexe J »). En tenant compte de ces données, nous pouvons conclure que les stratégies d'enseignement les plus aidantes pour la majorité des apprenantes ont été le toucher ainsi que la démonstration. Ces deux stratégies se sont manifestées grâce au faire de l'enseignante. L'observation de la démonstration devient aussi une stratégie des plus aidantes. Toutefois, certaines stratégies d'enseignement n'ont pas eu un effet aussi positif sur les apprenantes.

4.3.3.4 Stratégies d'enseignement les moins aidantes pour les adultes débutants

Les données recueillies ont aussi montré des expériences vécues par rapport aux stratégies d'enseignement moins aidantes selon les sept apprenantes au cours de leur processus d'apprentissage des mouvements dansés (« voir Annexe J »). Selon ces données, nous pouvons déduire que la stratégie la moins aidante a été l'explication verbale, voire le dire, quand elle a été mobilisée sans aucune autre stratégie. Lorsque l'enseignante a uniquement fait appel au dire, il a été difficile pour toutes les apprenantes de saisir les consignes, ainsi que de comprendre, d'incorporer et d'interpréter les mouvements dansés. Nous avons constaté que l'enseignante avait mobilisé ses stratégies graduellement, en tenant compte des capacités physiques et psychiques des apprenantes, pour qu'elles puissent être de plus en plus autonomes au fur et à mesure du processus d'apprentissage des mouvements dansés. Par contre, dix séances d'apprentissage au cours de la session ne se sont pas révélées un temps assez long pour permettre l'autonomie de toutes les participantes. Le degré d'autonomie est aussi directement lié à l'expérience déjà vécue des apprenantes par rapport aux mouvements dansés.

En outre, il est important de souligner que le fait de ne pas pouvoir se regarder faire les mouvements dansés (s'observer dans le miroir ou dans la fenêtre) peut être un frein à l'apprentissage de celles qui ont besoin de repères visuels.

De surcroît, les stratégies faisant appel aux images ou aux objets ont été difficiles à assimiler par certaines apprenantes. Rappelons que le processus d'enseignement de notre enseignante a consisté à mobiliser d'abord des stratégies sensorielles en éveillant le sentir, pour arriver ensuite à la prise de conscience et finalement à l'autonomie des apprenantes, et que le processus d'apprentissage de nos participantes a fait appel aux trois catégories de stratégies d'apprentissage identifiées (facilitant la compréhension, l'incorporation et l'interprétation des mouvements dansés). Nous pouvons donc tenir compte, au moment d'enseigner les mouvements dansés, de ce qui serait moins propice à l'apprentissage des adultes débutants.

Par rapport à ces deux processus, d'enseignement et d'apprentissage des mouvements dansés, nous pouvons dire que lorsque l'enseignante mobilisait des stratégies qui pouvaient aider les

apprenantes à l'incorporation ou à l'interprétation des mouvements dansés, comme la stratégie des images ou la stratégie des objets, ces apprenantes étaient à peine en train d'essayer de comprendre les mouvements dansés; bref, les moments au cours desquels les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage ont été mobilisées n'ont pas coïncidé : pour quelques apprenantes, certaines stratégies n'ont alors pas fonctionné positivement. De plus, l'expérience vécue ainsi que la manière d'apprendre les mouvements dansés de chacune des apprenantes étaient aussi différentes.

Par ailleurs, en observant le tableau des stratégies d'enseignement les moins aidantes pour les adultes débutantes, nous pouvons ajouter que les participantes débutantes qui n'avaient jamais suivi un cours de ballet (Effie et Carmen) ont manifesté davantage de difficulté que les autres participantes lors de l'apprentissage des mouvements dansés, au moment d'interagir avec les stratégies d'enseignement que l'enseignante a proposées tout au long de cette recherche.

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement, rappelons que l'enseignante devait réagir sur-le-champ afin d'éviter de laisser passer des éléments et de saturer ensuite l'apprenant avec trop de corrections. En tenant en compte de son expérience vécue, ainsi que l'expérience vécue par les apprenantes par rapport aux stratégies d'enseignement les moins aidantes pour elles, l'enseignante a conclu dans son journal de bord qu'il faudrait trouver des stratégies plus courtes et plus efficaces, dans le cas des adultes débutants, et dans un contexte de loisir, afin de gagner du temps en agissant le plus concrètement possible pour les aider à apprendre les mouvements dansés.

Pour compléter cette section et pour élargir notre accès à ce qui a été plus et moins aidant pour les adultes débutants lors de l'apprentissage des mouvements dansés dans un cours de ballet, nous exposerons les caractéristiques de leur expérience vécue tout au long de la session.

4.3.3.5 Caractéristiques de l'expérience vécue des participantes lors des cours de ballet

L'analyse de l'expérience vécue nous a permis de dégager les caractéristiques particulières du vécu de chacune des participantes. À ce propos, les participantes ont exprimé, lors des questionnaires et des entretiens d'explicitation, ce qui s'est avéré le plus et le moins positif lors de leur apprentissage pendant les cours de ballet. Elles parlent aussi de l'importance des différents moments vécus lors de l'apprentissage à la barre, d'un mouvement dansé spécifique et de l'expérience vécue par leur corps (« voir Annexe I »). L'analyse des données sur l'expérience vécue des sept participantes à cette étude nous permet d'affirmer que les dix séances que composait la session de cours n'ont pas constitué, selon elles, un temps assez long pour arriver à saisir tous les aspects dont il fallait tenir compte dans le processus d'apprentissage des mouvements dansés à la barre.

Soulignons, de plus, que lors des exercices à la barre, les sept participantes ont eu de la difficulté à coordonner les bras avec les jambes. Toujours par rapport à la barre, la majorité des apprenantes admettent qu'elles se sentent bien à l'aise quand elles travaillent avec celle-ci parce qu'elles peuvent y garder le contrôle et avoir de l'assurance grâce à elle. Les apprenantes ont d'ailleurs bien compris et senti que la barre était un support pour les aider à mieux comprendre, incorporer et interpréter les mouvements dansés, tout en leur donnant des outils susceptibles d'être utilisés tout au long des cours.

Quant aux mouvements dansés les plus faciles à apprendre, plusieurs participantes s'accordent pour mettre le *demi-plié* en haut de la liste. Rappelons que le *demi-plié* a été enseigné au début de la session; les apprenantes ont donc eu plus de temps pour le pratiquer. Par contre, en ce qui concerne les mouvements dansés les plus difficiles à apprendre, les participantes choisissent le *cou-de-pied*. En effet, pendant les entretiens d'explicitation, elles ont avoué assez fréquemment que le positionnement du pied par rapport à la jambe de support, ainsi que l'alignement du pied qui réalisait le *cou-de-pied*, ont été très compliqués à comprendre. Cette difficulté (d'incorporation et d'interprétation de ce mouvement) s'est clairement manifestée lors de la pratique des cours de ballet : les apprenantes essayaient constamment de bien placer leur pied. Elles ont expliqué qu'elles comprenaient ce qu'elles devaient faire et comment, mais qu'elles ne pouvaient pas le réaliser avec le corps : nous

pouvons en conclure qu'elles avaient alors franchi l'étape de compréhension de ce mouvement dansé, mais qu'elles éprouvaient de la difficulté au moment de mobiliser les stratégies pour l'incorporer, et d'autant plus pour l'interpréter.

En outre, la majorité des apprenantes ont perçu le corps comme morcelé, ayant de la difficulté à l'observer, le penser et le sentir comme un tout. Elles avaient tendance à donner de l'importance uniquement à la partie du corps qui devait bouger dans les mouvements dansés. Par contre, elles ont manifesté que lors des exercices à la barre, elles ont commencé à avoir une conscience de leur corps.

En ce qui a trait aux similitudes d'apprentissage observées chez les sept participantes, nous pouvons affirmer que l'apprentissage était directement dépendant de l'enseignante et de ses stratégies, c'est-à-dire que les adultes débutantes ont eu besoin d'un guidage et d'un modelage continu pour pouvoir comprendre et tenter d'incorporer et d'interpréter les mouvements dansés. Ces débutantes, surtout celles qui n'avaient jamais suivi de cours de ballet auparavant, ont dévoilé que pendant leur processus d'apprentissage, elles portaient une attention constante à autrui, s'agissant dans ce cas de l'enseignante et aussi de leurs propres collègues qui avaient un niveau de ballet un peu plus élevé. Les données recueillies lors des entretiens d'explicitation, ainsi que l'identification des catégories de stratégies d'apprentissage des mouvements dansés utilisées, nous permettent de faire ce constat.

Pour terminer, nous pouvons affirmer, grâce aux réponses au deuxième questionnaire, que le sentiment de bien-être que les apprenantes ont expérimenté en pratiquant les mouvements dansés était une source de motivation, leur donnant l'envie de s'y adonner davantage et d'apprendre d'autres mouvements.

En considération de ce qui précède, nous procéderons au cinquième et dernier chapitre : la discussion des résultats de ce mémoire.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Tout d'abord, il est important de rappeler que cette recherche-action avait pour but l'autoanalyse de la pratique de l'enseignante, de façon à connaître les stratégies qu'elle mobilisait dans un cours de ballet pour adultes débutants au moment d'enseigner les mouvements dansés à la barre. Par ailleurs, nous voulions savoir quelles étaient les stratégies d'apprentissage que les apprenants, adultes débutants, mobilisaient pour apprendre ces mêmes mouvements dansés. Et finalement, cette recherche visait à découvrir comment ces stratégies d'enseignement et d'apprentissage étaient vécues par l'enseignant et par les apprenants lors du processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés à la barre dans le même contexte. Mettre en évidence la relation qui pouvait exister entre ces stratégies faisait aussi partie de nos objectifs. En nous intéressant aux stratégies d'enseignement potentiellement les plus aidantes pour les apprenants (dans notre cas, adultes débutants), nous visions, d'une part, à améliorer l'enseignement de cette enseignante et, d'autre part, à faciliter l'apprentissage des mouvements dansés à la barre.

Rappelons que les résultats principaux de cette étude ont été exposés en trois sections : 1) les stratégies d'enseignement des mouvements dansés; 2) les stratégies d'apprentissage des mouvements dansés; 3) la relation entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. De la même façon, ces résultats répondent aux trois groupes de sous-questions⁴⁸ que nous nous sommes posées pour réaliser cette recherche.

Selon ce qui précède, nous mentionnerons maintenant les résultats principaux de cette recherche.

⁴⁸ Voir Chapitre I.

5.1 Résultats principaux de la recherche

1) Stratégies d'enseignement

Les stratégies d'enseignement des mouvements dansés à la barre se sont manifestées grâce à trois actes posés (dire, voir, faire) par l'enseignante. Ceux-ci se sont révélés lors de trois moments de la barre (avant, pendant et après la réalisation des mouvements dansés) et de trois moments de la session (au début, au milieu et à la fin de la session). Ces stratégies d'enseignement se sont aussi manifestées grâce à la chaîne réflexive mobilisée par l'enseignante (dans l'ordre : but à atteindre, proposition d'une première stratégie d'enseignement, observation de la réception de la première stratégie et, pour finir, proposition d'une nouvelle stratégie).

Les stratégies d'enseignement ont été divisées en trois types : stratégies énoncées, stratégies de réponse et stratégies émergentes. Elles ont été ensuite regroupées sous la dénomination d'*expérientielles*, puis subdivisées en stratégies expérientielles sensorielles et stratégies expérientielles cognitives.

Voici la figure qui résume les principaux résultats de ce premier point :

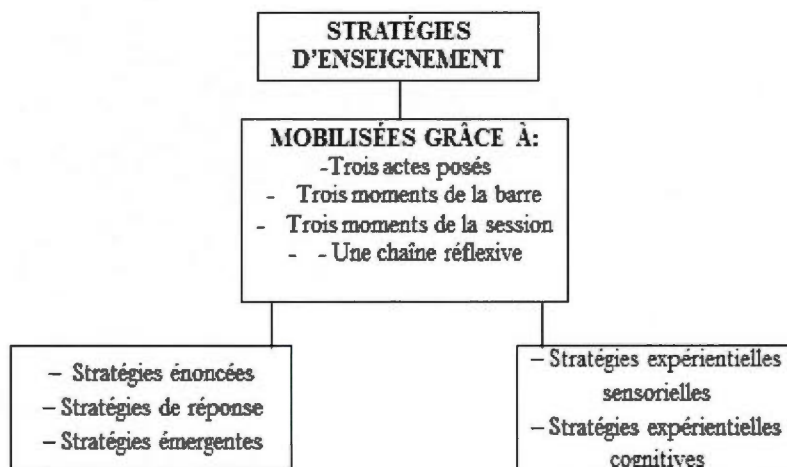


Figure 5.1 Synthèse des stratégies d'enseignement

2) Stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage ont été divisées en trois catégories : stratégies favorisant la compréhension des mouvements dansés, stratégies favorisant l'incorporation des mouvements dansés et stratégies favorisant l'interprétation des mouvements dansés. Nous pouvons constater que ces stratégies ont été vécues différemment par chacune des apprenantes, qui ont montré des particularités au moment d'apprendre les mouvements dansés.

Grâce au tableau 4.1⁴⁹, nous avons constaté que des stratégies « clés » avaient aidé le passage d'une catégorie de stratégies d'apprentissage à une autre. C'est le cas notamment de la stratégie *s'autocorriger*, qui lie la catégorie de compréhension des mouvements dansés à la

⁴⁹ Voir Chapitre IV.

catégorie d'incorporation des mouvements dansés; ainsi que de la stratégie *prendre conscience*, reliant la catégorie d'incorporation des mouvements dansés à la catégorie d'interprétation des mouvements dansés. Nous pouvons d'ailleurs constater que les apprenantes qui ont mobilisé ces deux stratégies clés, l'autocorrection et la prise de conscience, ont fait preuve d'une interprétation des mouvements dansés plus précise à la fin de la session.

Tout au long de la session, grâce aux données analysées à partir des questionnaires et des entretiens d'explicitation des apprenantes, nous avons pu constater que la stratégie d'imaginer⁵⁰ avait aidé les apprenantes à faire des liens entre les consignes de l'enseignante et leurs expériences vécues, liens dont elles avaient besoin pour mieux apprendre les mouvements dansés. À cet égard, grâce au verbatim des apprenantes, nous pouvons affirmer que cette stratégie est très puissante pour faciliter le processus d'apprentissage des mouvements dansés, surtout au moment de leur incorporation.

Voici le tableau qui synthétise ce deuxième point des résultats principaux :

Tableau 5.1

Synthèse des stratégies d'apprentissage

Classification des stratégies d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage clés	Stratégie d'apprentissage puissante
- Stratégies de compréhension - Stratégies d'incorporation - Stratégies d'interprétation	- S'autocorriger - Prendre conscience	- Imaginer

3) Relation entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

D'une part, grâce à l'analyse de la description des différentes stratégies d'apprentissage (stratégies facilitant la compréhension, l'incorporation ou l'interprétation des mouvements dansés), nous pouvons remarquer que les apprenantes ont montré un processus progressif

⁵⁰ Voir Chapitre IV (4.2.2.3).

d'approfondissement dans la mobilisation de leurs stratégies, allant de l'extérieur vers l'intérieur. C'est-à-dire que les apprenantes créent d'abord une relation avec l'extérieur (dans ce cas l'environnement qui englobe le rapport à l'enseignante, aux collègues et aux mouvements dansés), en observant, en imitant, en éveillant leurs sens et en s'autocorrigeant (première catégorie de stratégies d'apprentissage, facilitant la compréhension des mouvements dansés). Ensuite, elles commencent à intégrer cette compréhension à leur propre corps à travers les stratégies *réfléchir, faire de liens, imaginer, décortiquer, mémoriser et prendre conscience* (deuxième catégorie de stratégies d'apprentissage, facilitant l'incorporation des mouvements dansés), pour finalement arriver à développer un rapport plus interne, voire plus conscient avec les mouvements dansés au moment de les interpréter, avec le développement des sens, ainsi qu'avec celui du rapport avec la musique et le souffle (troisième catégorie de stratégies d'apprentissage, facilitant l'interprétation des mouvements dansés).

D'autre part, grâce à l'analyse de la description des stratégies d'enseignement, nous pouvons constater que lorsque l'enseignante a mobilisé des stratégies expérientielles sensorielles, ses stratégies d'enseignement se sont manifestées inversement, c'est-à-dire en allant d'abord à l'« intérieur » des apprenantes, en cherchant leurs sensations, pour ensuite (par des stratégies expérientielles cognitives de sa part) passer à un rapport plus direct avec l'extérieur.

C'est lors de ces deux processus, enseignement et apprentissage des mouvements dansés, qui dans cette recherche se sont manifestés de manière simultanée et aussi opposée, c'est-à-dire de l'extérieur vers l'intérieur de la part des apprenantes et de l'intérieur vers l'extérieur de la part de l'enseignante, que nous pouvons observer l'apparition des stratégies d'enseignement qui ont été les moins aidantes pour les adultes débutants. Expliquons-nous : si, au moment où l'enseignante mobilisait une stratégie sensorielle, l'apprenante se trouvait à mobiliser une stratégie de compréhension, par exemple, la stratégie de l'enseignante n'aurait alors pas été aidante, car les deux moments (enseignement et apprentissage d'un mouvement dansé) auraient été décalés, visant des objectifs différents. D'un côté, l'enseignante proposait à l'apprenante d'aller chercher une sensation à l'intérieur (parfois à travers un objet) alors que de l'autre, l'apprenante cherchait un lien avec l'extérieur (pour l'observer et l'imiter) en essayant de comprendre le mouvement dansé demandé. Il serait donc pertinent, pour

enseigner aux adultes débutants, de bien identifier le processus d'apprentissage que l'apprenant vit, afin de mieux mobiliser les stratégies d'enseignement. À cet effet, l'enseignant pourrait agir de diverses façons : 1) il pourrait favoriser consciemment le processus de compréhension que l'apprenant vit à ce moment-là et dans lequel il a besoin d'un rapport avec l'extérieur, en mobilisant des stratégies qui aident à cette compréhension, au moyen de divers outils facilitant le rapport avec l'extérieur; 2) il pourrait donner (nouvelle manière d'apprendre possible) consciemment à l'apprenant une stratégie qui l'aidera à trouver la sensation que l'enseignante suggère, au moyen d'un stimulus externe (lié à la première catégorie de stratégies d'apprentissage) facilitant la compréhension de cette sensation; 3) il pourrait aussi continuer à insister sur la même stratégie sensorielle, mais en donnant toutefois d'autres outils à l'apprenant, pour qu'il arrive par exemple à comprendre un mouvement dansé dans un rapport interne avec une sensation déjà vécue (qui pourrait être considérée comme un stimulus extérieur).

Selon ce qui précède, nous pouvons nous demander : est-ce qu'une stratégie sensorielle ne peut pas fonctionner pour la compréhension des mouvements dansés? À notre avis, cela serait possible et l'enseignant devrait se servir de tous les outils disponibles en enseignement de la danse pour trouver cette stratégie sensorielle (liée au rapport à l'intérieur de la part de l'apprenant) qui pourrait faciliter la compréhension (liée au rapport à l'extérieur de la part de l'apprenant) des mouvements dansés.

En tenant compte des deux processus, l'enseignement et l'apprentissage des mouvements dansés, et des stratégies qui leur appartiennent, nous avons aussi observé que les trois actes posés par l'enseignante ne se sont pas manifestés avec la même efficacité durant les trois moments de la session. Nous pouvons en effet constater que les stratégies manifestées grâce au faire de l'enseignante (le toucher et la démonstration), mobilisées au début de la session, ont été les plus aidantes pour la compréhension des mouvements dansés de la part des apprenantes. Au milieu de la session, le dire et le faire ont permis plus facilement l'incorporation des mouvements dansés. Tandis qu'à la fin de la session, le dire a permis de mieux réussir l'interprétation de ces mouvements.

En raison de ce qui précède, nous avons fait des liens entre les leviers théoriques choisis et les principaux résultats de cette recherche.

5.2 Leviers théoriques en fonction des résultats de la recherche

Grâce aux résultats de cette recherche, ainsi qu'à l'analyse que nous en avons faite, nous pouvons faire des liens entre ce que nous avons trouvé et les leviers théoriques que nous avons convoqués au chapitre II. Ces liens seront exposés en fonction des trois points que nous traitons depuis le début de ce chapitre : en 5.2.1, nous montrerons les liens des leviers théoriques avec les stratégies d'enseignement. Ensuite, en 5.2.2, nous exposerons les liens des leviers théoriques avec les stratégies d'apprentissage. Finalement, en 5.2.3, nous présenterons les liens des leviers théoriques avec la relation entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage.

5.2.1 Leviers théoriques en fonction des stratégies d'enseignement

Voici des exemples d'apports que les divers leviers théoriques ont fournis à cette recherche : nous dévoilerons comment l'enseignante les a utilisés au moment de mobiliser ses stratégies d'enseignement.

En tenant en compte de chacun des leviers théoriques utilisés, nous pouvons affirmer, par exemple, que la kinesphère dont parle Laban est très liée au concept d'opposition dont parle Paskevaska (2005) et à l'image de créer des espaces entre chacune des articulations proposée par l'enseignante lors des cours. Pour parvenir à faire grandir la kinesphère, les apprenantes ont mis en pratique l'idée de créer de l'espace entre chaque articulation. À ce moment-là, l'opposition des segments corporels s'est aussi manifestée, qui a finalement permis de réaliser les mouvements dansés d'une manière amplifiée. La kinesphère parle de l'espace qu'occupe le corps, l'opposition vise à faire grandir cet espace et le fait d'imaginer de l'espace entre chaque articulation facilite aussi l'amplification de la kinesphère ainsi que du mouvement.

Dans le même ordre d'idées, grâce à l'approche de Laban, qui se penche sur la qualité d'un mouvement (aspect qui a été très présent chez notre enseignante au moment d'introduire chaque mouvement dansé), l'enseignante a laissé la place aux apprenantes pour qu'elles *expérimentent* les diverses consignes qu'elle avait proposées à travers ses stratégies sensorielles et cognitives, en cherchant la qualité particulière de chaque mouvement dansé. Par exemple, au moment de mobiliser sa stratégie lexicale, l'enseignante cherchait à ce que les apprenantes expliquent avec leurs propres mots, en trouvant des synonymes pour chaque mouvement dansé, le choix des caractéristiques qui les décrivaient le mieux, afin qu'elles comprennent l'essence de chacun de ces mouvements. De la même façon, avec la stratégie des images et des objets, l'enseignante proposait d'aller chercher des sensations qui feraient ressortir la caractéristique propre de chaque mouvement dansé.

À ce sujet, grâce à l'observation des données recueillies tout au long de la recherche ainsi qu'à leur analyse, nous pouvons ajouter que l'enseignante mettait surtout l'accent sur l'Effort temps (soudain/soutenu) au moment d'enseigner les mouvements dansés à la barre. Ensuite, elle mobilisait l'Effort flux (contrôlé/libre), suivi de l'Effort poids (ferme/léger) pour finir avec l'Effort espace (direct/indirect). Nous avons pu observer que les mouvements dansés simples ou combinés se réalisaient dans un espace direct, raison pour laquelle l'enseignante n'a pas trop mobilisé ce type d'effort au moment d'utiliser ses stratégies d'enseignement. Rappelons en outre que grâce au travail de description des mouvements dansés simples à partir des outils de l'Effort et de la forme de Laban, l'enseignante a encore mieux circonscrit l'essence de chaque mouvement dansé, afin de la mettre en pratique lors de son enseignement.

Contrairement à l'enseignante, l'utilisation de l'Effort espace (direct) par les apprenantes leur permettait de mieux comprendre, incorporer et interpréter les mouvements dansés. Rappelons que les apprenantes avaient en effet tendance à observer le corps et le mouvement morcelés. De plus, elles n'avaient pas conscience du corps comme un tout : à notre avis, c'est pour cela que l'idée de concevoir le mouvement dans un espace direct leur donnait des outils pour réunir le corps et le mouvement.

Par ailleurs, l'enseignante a mobilisé des concepts issus de l'anatomie et de la kinésiologie au moment d'introduire chaque mouvement dansé. Elle parlait des segments corporels et de leur biomécanique, surtout pour expliquer la mécanique des mouvements. L'enseignante expliquait par exemple que pour réaliser le *ramassé*, il fallait permettre le mouvement du bassin vers l'avant pour faire la flexion du tronc. Elle précisait aussi que les articulations des bras et des jambes se ressemblaient : pour expliquer le *relevé lent*, elle indiquait que de la même manière que les apprenantes pouvaient bouger les bras sans bouger la ceinture scapulaire, elles pouvaient bouger les jambes sans bouger la ceinture pelvienne.

De la même façon, en se servant d'une affiche des muscles du corps humain épinglée dans la salle de ballet, l'enseignante montrait et expliquait comment les utiliser, pour mieux comprendre, incorporer et interpréter les mouvements dansés.

Comme nous l'avons exposé lors du premier volet du chapitre IV, l'enseignante a commencé chaque cours de ballet avec des exercices de barre au sol, pour introduire les mouvements dansés. Ces exercices ont permis aux apprenantes de parvenir à une compréhension plus claire de ces mouvements, qui s'est enchaînée peu à peu avec une meilleure incorporation et interprétation de ceux-ci.

Quant à l'AFCMD, elle s'est surtout reflétée lors de la mobilisation des stratégies expérientielles sensorielles de l'enseignante. Ainsi, les principes de l'AFCMD se sont mélangés avec ceux des approches somatiques. De plus, l'AFCMD a été observée dans la mobilisation d'autres leviers théoriques. Nous considérons en effet que lorsque l'enseignante se servait du concept d'opposition (lié à la kinesphère et à l'idée d'espace entre les articulations, comme nous l'avons déjà mentionné), les idées de polarités ciel-terre mentionnées dans l'AFCMD étaient en même temps abordées par l'enseignante. Par ailleurs, l'utilisation des concepts issus de l'anatomie et de la kinésiologie se faisait aussi en relation directe avec l'AFCMD. L'emploi de cette approche de l'AFCMD était aussi évident lorsque l'enseignante cherchait à découvrir les particularités de chaque apprenante au moment d'enseigner un mouvement dansé spécifique, afin qu'elle parvienne à l'apprendre de la manière la plus efficace possible.

Pour ce qui est de la stratégie *imaginer*, la plus puissante qui ait été mobilisée par les apprenantes, nous pouvons souligner que l'enseignante a facilité sa mobilisation grâce aux stratégies expérientielles sensorielles qu'elle a utilisées. En effet, l'enseignante se servait alors des approches somatiques telles que la méthode Franklin et l'idéokines, où la visualisation est un élément primordial. Rappelons aussi que lors de la mobilisation de la stratégie des images, l'enseignante avait apporté des images liées à la Méthode Franklin⁵¹.

Dans cet ordre d'idées, nous considérons que l'enseignante s'est servie de ces deux approches somatiques, la méthode Franklin et l'idéokines, en les fusionnant ainsi qu'en les adaptant à ses besoins, et surtout aux besoins des apprenantes. Avec l'exemple de la stratégie des images, expliquons comment l'enseignante a procédé pour intégrer ces deux approches somatiques : elle a tout d'abord demandé aux apprenantes de choisir une image (de la méthode Franklin); ensuite, elle leur a proposé de fermer les yeux en visualisant cette image et de commencer à l'intégrer dans leur corps, toujours avec les yeux fermés (l'un des principes de l'idéokines), pour finalement leur proposer de garder cette sensation avec elles tout au long des cours pour leur faciliter l'incorporation des consignes et l'interprétation des mouvements dansés (sa propre proposition). Nous pouvons ajouter que cette manière de mobiliser une stratégie expérientielle sensorielle est aussi une façon de se servir des méthodes déjà existantes pour améliorer l'enseignement. Nous avons d'ailleurs remarqué que la fusion de ces deux leviers théoriques a beaucoup facilité l'apprentissage des mouvements dansés de la danse classique par les adultes débutants dans le contexte de loisir.

Rappelons encore que l'enseignante de cette étude n'avait pas une vaste connaissance pratique de toutes les approches somatiques existantes, ni de toutes celles que nous avons mentionnées dans nos leviers théoriques. Par contre, lorsqu'elle parlait de son enseignement, nous avons pu constater que ce dernier était lié, d'une certaine manière, aux principes de ces approches. D'une part, parce qu'il allait chercher d'abord à l'intérieur de l'apprenant (en mobilisant des stratégies sensorielles : touchant les sensations, l'imagination et la créativité, peut-être même les émotions des apprenantes, ainsi que les siennes propres). D'autre part, parce qu'il exposait le processus (ou résultat) de ce travail interne, en montrant un rapport avec les autres, voire avec l'extérieur (en mobilisant des stratégies cognitives). Avec les

⁵¹ Voir Chapitre IV.

résultats de cette recherche, nous pouvons donc constater que l'enseignante a fait appel à des approches somatiques lors de son enseignement. De plus, elle a su adapter ces approches à ses besoins et à ceux des apprenantes.

Il nous faut rappeler en outre que les approches somatiques mettent en valeur la particularité de chaque être humain et de son propre corps. De la même façon, l'enseignante favorisait un enseignement individuel pour chaque élève, en tenant en compte des particularités de son corps, ainsi que de ses caractéristiques psychiques. Elle nommait aussi chaque apprenante lorsqu'elle lui donnait des consignes, ce qui, comme Aurora le soulignait, personnalisait l'enseignement et la relation enseignant-apprenant.

À la lumière de ce qui précède, nous poursuivrons avec les apports que les leviers théoriques ont fournis aux stratégies d'apprentissage.

5.2.2 Leviers théoriques en fonction des stratégies d'apprentissage

Nous allons donner des exemples qui montrent comment les apprenantes se sont servies des leviers théoriques proposés dans cette recherche.

À ce sujet, nous pouvons d'abord constater que les nouvelles approches et disciplines abordées dans nos leviers théoriques pour aider à mobiliser les stratégies d'enseignement ont aussi facilité la mobilisation des stratégies d'apprentissage de nos participantes.

En tenant en compte du processus d'apprentissage constaté lors de cette recherche, nous pouvons faire un lien entre ce qui était censé être enseigné et le processus d'apprentissage tel que vécu par les apprenantes. Expliquons-nous : dans le deuxième chapitre, nous avons présenté les mouvements dansés qui seraient enseignés tout au long de cette recherche, c'est-à-dire le « *quoi* ». Ces mouvements avaient été divisés en trois groupes : 1) les préalables; 2) les mouvements dansés simple; 3) les mouvements dansés combinés. Nous pouvons maintenant considérer que l'apprentissage des préalables permet aux apprenantes de développer des stratégies de *compréhension* des mouvements dansés. Puis, lorsque les participantes apprennent des mouvements simples, elles développent des stratégies

d'*incorporation*. Et finalement, lorsqu'elles apprennent des mouvements dansés combinés, elles acquièrent des outils pour *interpréter* les mouvements dansés qu'elles avaient déjà compris et incorporés. De plus, nous pourrions ajouter que lors de l'apprentissage de chacun des mouvements dansés, chaque apprenante a vécu un processus individuel de compréhension, d'incorporation puis d'interprétation de ces mouvements. De cette manière, nous pouvons montrer un lien entre le « *quoi* » et le « *qui* » de nos leviers théoriques. Notons que les apprenantes n'ont pas toutes vécu le même processus d'apprentissage, mais de manière générale, nous pouvons affirmer que c'est de cette façon que ce processus s'est manifesté.

Par ailleurs, nous avons observé, dans les trois catégories des stratégies d'apprentissage que nous avons identifiées, ce qui pourrait correspondre aux possibilités de manifestation de chaque Effort selon Madden (1990). C'est-à-dire que dans la première catégorie des stratégies d'apprentissage (facilitant la compréhension des mouvements dansés), l'Effort, dans une de ses polarités, est *senti*. Ensuite, lorsque les apprenantes mobilisent les stratégies qui facilitent l'incorporation de ces mouvements, nous pouvons dire que l'Effort, dans une de ses polarités, est *activé*. Finalement, lorsque la dernière catégorie de stratégies (facilitant l'interprétation) se manifeste, nous considérons qu'à ce moment-là, l'Effort, dans une de ses polarités, pourrait être *crystallisé*. Dans cette recherche, nous considérons toutefois que la cristallisation des polarités des efforts n'a pas complètement réussi, car le temps consacré aux cours n'a pas permis aux apprenantes d'apprendre intégralement les mouvements dansés, c'est-à-dire que toutes les participantes ne sont pas parvenues à les comprendre, à les incorporer et à les interpréter totalement.

Dans le même ordre d'idées, rappelons que Fitts (1964) a défini trois étapes de l'apprentissage moteur, qui ont été présentées par Cadopi et Bonnery (1990) et que Faure (2000), pour sa part, a associées à la logique de la danse classique : 1) phase initiale ou cognitive; 2) phase associative; 3) phase autonome. Nous pouvons alors faire un lien avec les trois catégories de stratégies d'apprentissage mobilisées dans le cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir que nous avons identifiées. Nous dirons donc que lorsque les apprenants vivent la phase initiale ou cognitive, ils mobilisent des stratégies de compréhension. Ensuite, lorsqu'ils passent par la phase associative, ils mobilisent des

stratégies d'incorporation. Finalement, lorsqu'ils vivent la phase d'autonomie, ils mobilisent des stratégies d'interprétation.

En raison de ce qui précède, nous allons maintenant exposer le rapport des leviers théoriques avec la relation entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

5.2.3 Leviers théoriques en fonction de la relation entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Voici des exemples qui montrent comment les leviers théoriques se sont manifestés dans la relation entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissages.

Il est important de souligner que l'enseignante, lorsqu'elle mobilisait les concepts issus des leviers théoriques, ne mentionnait pas leurs noms. Nous pourrions dire qu'elle faisait une transposition didactique, c'est-à-dire qu'elle mobilisait ces concepts, en les ayant en tête, mais sans y faire référence devant les apprenantes. Elle les introduisait de la manière qu'elle trouvait la plus adéquate (peut-être la plus simple ou la plus facile) pour être comprise par les apprenantes.

Rappelons aussi que cette enseignante a essayé d'introduire les mouvements dansés de manière plus conceptuelle lorsqu'elle a mobilisé la stratégie des livres : elle a lu les passages de l'ouvrage qui expliquait comment réaliser le *demi-plié* et le *relevé* à partir de la méthode cubaine. Elle a alors comparé cette description avec le travail de Laban, qu'elle avait déjà expérimenté, et dont elle a aussi lu des extraits aux apprenantes. Ce travail décrivait également les mouvements dansés avec des concepts très concrets. Ce jour-là, l'enseignante a compris que le nom des concepts (ainsi que l'utilisation d'un langage plus conceptuel en général) devait demeurer plutôt du côté de l'enseignante. De plus, elle a conclu qu'il était préférable de transmettre les concepts, bref, d'enseigner, au moyen de stratégies courtes et simples, plus efficaces pour les adultes débutants dans un contexte de loisir. Ce qui ne veut pas dire que les adultes débutants ne devraient pas connaître le nom des concepts qui leur sont proposés. Nous pensons simplement que lors de la mobilisation des premières stratégies

d'apprentissage des mouvements dansés, quand les apprenants sont à peine en train de comprendre ceux-ci de l'extérieur, ce n'est pas nécessairement le moment le plus judicieux pour introduire le nom et la description des concepts qui s'y rattachent. En effet, nous considérons que les apprenants ne peuvent pas les intégrer complètement, dans leur tête et dans leur corps, à ce moment-là. Par contre, si l'enseignante avait mobilisé la stratégie des livres (stratégie expérientielle cognitive) à la fin de la session, par exemple, nous considérons que les apprenantes auraient peut-être alors été en mesure de comprendre d'une manière plus complète et efficace les concepts qu'elle voulait transmettre. N'oublions pas que nous interagissons avec des adultes débutants dans un contexte de loisir.

Dans un autre ordre d'idées, grâce au verbatim des entretiens d'explicitation et aux réponses aux questionnaires des apprenantes, nous pouvons affirmer que le fait que l'enseignante se soit servie des outils issus de l'anatomie et de la kinésiologie (en nommant les muscles, les os et en exposant la mécanique des segments corporels) lorsqu'elle mobilisait ses stratégies d'enseignement a clairement aidé les apprenantes à faire appel aux stratégies de compréhension des mouvements dansés. Nous pouvons faire ce constat pour deux raisons : d'un côté, au début de leur processus d'apprentissage, les apprenantes ont vécu (observé et senti) le mouvement et le corps d'une manière décortiquée. De l'autre, nous considérons que ces outils exposent aussi le mouvement et le corps d'une manière décortiquée : ils parlent de chacune des parties constituantes du corps humain séparément, ce qui sert en même temps à l'unifier et le concevoir comme un tout.

À ce sujet, nous pouvons d'ailleurs mieux articuler la relation entre le « *quoi* », le « *qui* » et le « *comment* ». Nous l'expliquerons de cette manière :

- Lorsque l'enseignante enseigne les *préalables* (le « *quoi* ») – l'enseignante mobilise ses stratégies surtout à travers le faire (le « *comment* ») – l'apprenante mobilise des stratégies de compréhension (le « *qui* »).
- Lorsque l'enseignante enseigne les *mouvements dansés simples* (le « *quoi* ») – l'enseignante mobilise ses stratégies à travers le faire/le dire (le « *comment* ») – l'apprenante mobilise des stratégies d'incorporation (le « *qui* »).

– Lorsque l’enseignante enseigne les *mouvements dansés combinés* (le « *quoi* ») – l’enseignante mobilise ses stratégies surtout à travers le dire (le « *comment* ») – l’apprenante mobilise des stratégies d’interprétation (le « *qui* »).

Nous pouvons ajouter, en nous servant des stratégies d’enseignement qui ont été les plus aidantes pour les apprenantes adultes débutantes lors de leur processus d’apprentissage, que :

- 1) lorsque l’enseignante enseigne les préalables, elle mobilise des concepts de l’anatomie et de la kinésiologie. Elle inclut directement des exercices de barre au sol pour favoriser la compréhension des éléments qui constitueront la base de l’apprentissage des mouvements dansés simples et combinés;
- 2) lorsque l’enseignante enseigne les mouvements dansés simples, elle mobilise surtout des stratégies expérientielles sensorielles, avec des éléments des approches somatiques, des principes de Laban, ainsi qu’avec ses propres ressources, ce qui offre des outils pour l’incorporation des mouvements dansés;
- 3) lorsque l’enseignante enseigne les mouvements dansés combinés, elle mobilise surtout des stratégies cognitives, grâce à ses propres expériences et à son expertise, en favorisant l’interprétation des mouvements dansés.

À cet égard nous pouvons alors conclure que l’organisation de l’enseignement des mouvements dansés que nous avons proposée était directement liée au processus d’apprentissage et aux leviers théoriques choisis.

Conformément à ce qui précède, nous allons exposer les recommandations que nous considérons comme pertinentes et dont il faudrait tenir compte dans le processus d’enseignement-apprentissage du ballet chez les adultes débutants dans un contexte de loisir.

5.3 Recommandations

Nous avons tout d’abord tenté d’exposer nos recommandations en tenant compte des trois points à travers lesquels nous avons abordé ce chapitre, mais nous avons réalisé que celles-ci émergeaient en fait de la relation entre le processus d’enseignement et le processus d’apprentissage vécus tout au long de cette recherche.

Les résultats de cette recherche nous permettent de souligner qu'il est pertinent, pour l'enseignant, d'être conscient des divers actes posés (dire, voir et faire) au moment de mobiliser une stratégie d'enseignement. En effet, comme nous l'avons constaté, le simple recours au dire au début d'une session de cours de ballet pour adultes débutants n'est pas suffisant pour aider les élèves à comprendre les mouvements dansés. En fait, lorsque la session commence, il serait opportun d'accompagner le dire du toucher (le faire), ou d'autres stratégies liées au faire qui pourraient compléter le dire. Nous considérons aussi que lorsque les apprenants ont compris et incorporé les mouvements dansés et qu'ils sont dans le processus de les interpréter, l'utilisation plus fréquente du dire pourrait être très indiquée pour favoriser leur autonomie.

Dans le même ordre d'idées, rappelons que les apprenants vont toujours être de niveau différent, car ils possèdent des caractéristiques psychiques et physiques distinctes. Il est donc très important, comme enseignant, d'être attentif au niveau d'apprentissage des apprenants. En d'autres termes, il serait pertinent de se questionner constamment, de manière à identifier quelles sont les stratégies les plus efficaces ou non pour eux, et pourquoi. Cela permettrait à l'enseignant de savoir quelle stratégie convient à quel apprenant (quand et comment), ainsi que d'identifier le niveau d'apprentissage de chacun d'entre eux, ce qui les aiderait en retour à développer les stratégies dont ils ont individuellement besoin pour apprendre les mouvements dansés.

Par ailleurs, nous avons pu confirmer que l'accès à l'expérience vécue des apprenants lors des cours de ballet permet à l'enseignant de se faire une idée de la perception des apprenants par rapport à son propre enseignement, ainsi que de leur manière d'apprendre. Grâce à cette information, l'enseignant pourrait trouver des pistes pour mieux mobiliser ses stratégies, c'est-à-dire transmettre ses connaissances d'une manière plus efficace et adapter son enseignement aux besoins des apprenants. Ainsi il favoriserait un processus d'enseignement-apprentissage enrichissant pour les adultes débutants dans un contexte de loisir. (Ceci rejoint

les résultats de l'étude de Cooper (2013)⁵² sur l'écriture réflexive dans un cours de ballet et sur l'aspect formateur de l'utilisation d'une méthodologie réflexive.)

Dans un autre ordre d'idées, le déploiement de la créativité de l'enseignant pour mobiliser et créer des stratégies individuelles et groupales qui aident les adultes débutants à l'apprentissage des mouvements dansés sera toujours un élément primordial au moment d'enseigner. En effet, si l'enseignant parvient à mettre en valeur sa créativité, cela pourrait permettre aux apprenants de faire de même et, de cette manière, le processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés n'en serait que plus enrichissant pour tous. Rappelons, d'ailleurs, que la stratégie d'imaginer a été utilisée intuitivement et de manière naturelle par les apprenantes, ce qui nous confirme la pertinence de la collaboration consciente de l'enseignant pour permettre la mobilisation de cette stratégie : elle pourrait le faire en mettant en œuvre sa créativité au moment d'utiliser ses stratégies.

À la lumière des résultats, nous avons constaté l'importance des stratégies d'autocorrection et de prise de conscience de la part des apprenantes (en incluant les stratégies de correction entre pairs). Il serait donc pertinent pour les enseignants d'assister les apprenants adultes débutants dans leur mise en œuvre de ces stratégies. À notre avis, celles-ci, en plus de faciliter le processus d'apprentissage des mouvements dansés, favoriseraient l'autonomie des apprenants au sein même de ce processus.

⁵² L'étude que Cooper (2013) a réalisée consistait à interroger vingt-neuf étudiants débutants, qui avaient suivi des cours deux fois par semaine, tout au long d'un trimestre de dix semaines. Les étudiants ont fait quatre écritures réflexives pendant cette étude. Pendant les exercices écrits, les étudiants ont analysé de manière objective leur processus d'apprentissage. Leur écriture révèle une transition dans leur manière d'apprendre, qui est passée d'une position passive à une position impliquant de participer activement à leur propre apprentissage. Les apprenants montraient leur intérêt à travailler en dehors des cours à l'amélioration de leurs objectifs pour chaque classe. L'analyse des résultats de cette étude démontre que l'incorporation de l'écriture réflexive dans la classe technique aide les élèves à devenir plus conscients de leur apprentissage. De même, cette écriture permet d'acquérir de nouvelles connaissances qui aident à travailler et à bénéficier des fins personnelles. Cooper conclut que les réflexions des élèves sont devenues une ressource pédagogique qu'elle a pu utiliser de plusieurs façons pour aider les élèves à travailler sur leurs objectifs d'une manière ciblée et stratégique. Ces informations ont eu un effet profond sur sa capacité à évaluer chaque étudiant de manière plus globale et objective, ainsi que sur sa manière d'enseigner.

Tenant compte des nouveaux champs, approches et disciplines qui ont fait partie des leviers théoriques et ont été mobilisés par l'enseignante, nous considérons qu'ils pourraient s'amalgamer en se complétant les uns les autres dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir. Cela constituerait un avantage au moment de les utiliser dans l'enseignement du ballet : nous avons en effet constaté qu'ils avaient enrichi cet enseignement en apportant divers outils aux stratégies variées mises en œuvre. De la même façon, ces approches ont permis un apprentissage plus efficace des mouvements dansés de la part de nos apprenantes participantes.

En résumé, nous considérons que les recommandations proposées pourraient aussi être mises en pratique dans les autres parties de la classe de ballet, ainsi que dans les autres contextes de son enseignement. Par ailleurs, ces recommandations pourraient aussi être adaptées à différents types d'apprenants.

En considération de ce qui précède et à la lumière de résultats, nous procéderons à l'énonciation des limites de cette recherche.

5.4 Limites de l'étude

Pour cette recherche, nous avons utilisé une méthodologie qui nous a permis de récolter adéquatement les données. Par contre, le temps qui était destiné à cette étude, pendant la session d'automne 2012 au Centre sportif de l'UQAM, ne s'est pas avéré assez long pour que les apprenantes aient totalement compris, incorporé et interprété les mouvements dansés. Nous avons tout de même été en mesure de montrer tout ce qui entrait en jeu dans un processus, dans ce cas, le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage des mouvements dansés. Même si le temps consacré à cette recherche n'a pas permis aux apprenantes de saisir complètement les mouvements dansés enseignés, nous avons pu exposer clairement la relation entre les processus d'enseignement et d'apprentissage de ces mouvements. Nous avons surtout constaté que même si un processus n'arrive pas à un résultat final solide, il porte déjà en lui des résultats très pertinents pour la transformation d'une pratique d'enseignement-apprentissage.

Nous pouvons aussi considérer comme une limite l'existence de divers niveaux de ballet parmi les participantes, même débutantes. Nous aurions pu choisir seulement des participantes qui n'avaient jamais suivi de cours de ballet, pour approfondir encore davantage le sujet et obtenir des données plus fidèles à cette clientèle. Cela n'a par contre pas empêché les résultats de se révéler très riches. Ils nous ont montré les divers processus d'apprentissage et dévoilé les différentes manières d'aborder les stratégies d'apprentissage identifiées.

La dernière limite de cette étude réside dans le fait que, comme nous l'avions prévu, l'analyse et l'interprétation des résultats demeurent soumises à la subjectivité de la chercheuse-enseignante. Ce constat empêche de généraliser cette recherche-action, mais il ne s'oppose pas à ce que les chercheurs et les enseignants puissent quand même s'en inspirer.

En dernier lieu, nous terminerons ce mémoire avec la conclusion de cette étude.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

En réalisant cette recherche-action, nous souhaitions savoir quelles étaient les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées dans le processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés à la barre d'un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir. En outre, nous voulions connaître la relation entre ces stratégies et leurs effets sur l'enseignante-chercheuse et les apprenants. Ces interrogations se sont rassemblées dans notre question de recherche : lors du processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés à la barre, dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir, comment les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont-elles vécues par l'enseignant et les apprenants? Nous avons été à même de répondre à cette question grâce à la collecte des données et à leur analyse.

Ce que nous retenons de cette étude, c'est tout d'abord que l'analyse d'une pratique nous a permis de dévoiler plusieurs outils nécessaires pour mieux procéder lors du processus d'enseignement des mouvements dansés du ballet, à la barre dans notre cas.

Les principaux résultats montrent que l'apprentissage dans un climat qui procure bien-être et plaisir suscite la motivation de continuer à apprendre. Dans notre cas, c'est l'enseignante qui a généré ce climat favorable à l'apprentissage. En outre, nous devons admettre que, dans ce climat propice, le respect de l'individualité de chaque apprenant a aussi favorisé l'apprentissage. C'est également l'enseignante qui a établi ce respect, à travers sa relation et ses interactions avec les apprenantes.

Cette recherche nous a par ailleurs permis de dégager le fait que les stratégies d'enseignement mobilisées à travers le faire, dans notre cas la démonstration et le toucher, peuvent être pour l'adulte débutant en contexte de loisir plus aidantes que l'explication verbale. Nous retenons également que les stratégies courtes et simples, ainsi que les stratégies expérientielles, seraient aussi les plus efficaces pour les adultes débutants dans ce contexte.

À la lumière des résultats, nous considérons que les relations entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, qui se sont manifestées tout au long de cette recherche, sont un pilier du processus d'enseignement-apprentissage des mouvements dansés. Cette relation nous a permis de reconnaître l'efficacité (ou non) des stratégies mobilisées par l'enseignante et les apprenantes et de dévoiler ainsi ce qui serait le plus pertinent à mobiliser lors de l'enseignement des mouvements dansés à la barre dans un cours de ballet pour adultes débutants en contexte de loisir.

Par ailleurs, la mobilisation des divers champs, approches et disciplines issus de nos leviers théoriques nous a donné des outils pour faciliter l'enseignement ainsi que l'apprentissage des mouvements dansés dans un cours de ballet pour adultes débutants, en nourrissant les méthodes traditionnelles de l'enseignement du ballet. Dans ce sens, nous pouvons conclure que l'apparition constante de nouvelles approches dans l'enseignement de la danse nous invite à nous autoanalyser, non pas dans le but de nous juger nous-mêmes et d'exposer nos propres erreurs, mais plutôt pour révéler ce que nous faisons de manière efficace en terme d'apprentissage. Cela nous sert surtout à découvrir quelle manière d'enseigner pourrait mieux fonctionner pour les apprenants. Nous pensons que ces approches pourraient aussi permettre de mettre en œuvre de nouvelles manières d'introduire les mouvements dansés, tout en favorisant la création de nouvelles méthodes d'enseignement du ballet.

Nous estimons également que les outils d'explicitation et d'auto-explicitation ont beaucoup favorisé l'accès au vécu des apprenantes, sans lequel ce projet aurait été incomplet. D'ailleurs, ces outils méthodologiques ont été très pertinents pour mobiliser des stratégies d'enseignement adaptées aux apprenantes débutantes. Sans compter qu'ils ont aussi permis à la chercheuse-enseignante de prendre conscience de son enseignement, ainsi que de poursuivre l'approfondissement de son développement professionnel. À cet égard, nous

pouvons mentionner que le fait de connaître le processus que l'élève vivait au moment d'apprendre les mouvements dansés a donné à l'enseignante, objet et sujet de cette recherche, de l'information précieuse pour mieux agir et réagir lors de son enseignement. Celle-ci a ainsi été en mesure de mieux identifier ce sur quoi mettre l'accent au moment d'introduire un mouvement dansé. Actuellement, alors qu'elle continue à enseigner aux adultes débutants, elle est plus consciente de son enseignement et a l'impression d'avoir beaucoup plus de choix, voire d'outils à sa disposition pour permettre un apprentissage plus enrichissant et efficace chez ses élèves.

Dans le même ordre d'idées, nous croyons que de nouvelles recherches pourraient s'inspirer du fait d'aller creuser dans le vécu de l'apprenant ou de l'enseignant, bref, des individus qui participent à un processus d'enseignement-apprentissage en danse, en ballet plus spécifiquement, car les données se sont avérées particulièrement riches, claires et précises. Nous pensons donc qu'il serait très pertinent de s'interroger sur le vécu des participantes dans une recherche-action (ou dans un autre type de recherche) qui porterait sur les autres parties de la classe de ballet, ainsi que sur les autres contextes d'enseignement du ballet. Nous pourrions alors nous demander par exemple quelles seraient, à ce moment-là, les ressemblances et les différences entre le vécu d'un apprenant expert et celui d'un apprenant débutant lors des mouvements dansés à la barre (ou dans une autre partie de la classe de ballet). Ou encore : est-ce que la relation entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans un contexte de loisir serait la même que dans un contexte professionnel? Oui ou non? et pourquoi? Est-ce qu'on observerait le même plaisir dans les cours de ballet suivis dans les différents contextes? Est-ce que cela dépendrait de l'enseignant ou de l'apprenant, ou des deux? Dans quelle mesure? Ces questionnements naissent du désir continu de promouvoir, de la meilleure façon possible, la pratique du ballet ainsi que son amélioration.

Du point de vue d'une enseignante, étant donné que les participantes de cette étude, adultes débutantes en contexte de loisir, ont montré un grand besoin d'un rapport avec l'extérieur (dans notre cas, de la part de l'enseignante) lors de la mobilisation de leurs stratégies d'apprentissage, je terminerais ce mémoire en affirmant qu'il est très important de tenir compte de ce que les apprenants pensent, sentent, disent et veulent pendant les cours de

ballet. En effet, pour moi, les apprenants sont le moteur de l'enseignement. J'ai toujours pensé que l'enseignement allait plus loin que la salle de ballet : j'avais déjà expérimenté sur moi-même, comme danseuse, les traces qu'ont laissées mes enseignants sur moi, mais je ne savais pas jusqu'à quel point je laissais aussi des traces chez les apprenants. Et par le simple fait de me questionner, de chercher, de creuser, tout au long de cette recherche, sur le vécu des apprenantes (à la barre) lors des cours de ballet, j'ai pu découvrir si ce que je faisais fonctionnait ou non pour elles et de quelle manière. Je continuerai donc à me donner le droit de partager avec les apprenants le processus d'enseignement-apprentissage, pour aller encore plus loin, car pour moi ce processus est de toute façon un processus partagé. Il ne me reste qu'à inviter tous les enseignants à prendre en charge leur propre enseignement, car nous devrions dépasser nos propres limites. Donnons-nous cette possibilité, et surtout offrons-la aux débutants qui, avec leurs rêves, leur envie et leur courage, décident d'entreprendre avec nous ce merveilleux voyage dans le monde du ballet!

ANNEXE A

APPROCHES SOMATIQUES

Méthode Feldenkrais

Élaborée par Moshe Feldenkrais (1904-1984), la méthode du même nom se pratique en séances collectives ou individuelles, où l'enseignant guide le mouvement principalement par des indications verbales et par le toucher. Le pratiquant est amené à explorer divers mouvements, souvent au sol, et dans tous les plans de l'espace. Cette méthode travaille sur la découverte par soi-même des possibilités du corps.

Pour favoriser l'apprentissage et la maturation du système nerveux, la méthode Feldenkrais propose la pédagogie suivante :

- réduction de l'effort et de la vitesse;
- augmentation de la sensibilité fine;
- recherche du confort et de l'aisance dans la variété;
- ouverture du focus d'attention eu égard au but;
- exploration de mouvements inhabituels;
- absence de modèle à imiter;
- recherche des indices personnels de qualité;
- progression graduée dans la complexité,
- vision globale de tout le corps et de toute la personne en mouvement.
(http://fr.yvanjoly.com/index.php/M%C3%A9thode_Feldenkrais)

Méthode Alexander

Élaborée par F. Matthias Alexander (1869-1955), la méthode qui porte son nom aide à améliorer les qualités expressives du mouvement. Le pratiquant prend conscience du mouvement à l'intérieur et à l'extérieur de lui. La technique Alexander est enseignée en sessions privées d'une demi-heure à une heure. Le professeur utilise une manipulation délicate et des indications verbales pour créer un équilibre dans la musculature de l'étudiant. Il guide l'étudiant dans des mouvements simples, lui enseignant comme maintenir ce mieux-être tout en prévenant les mauvaises habitudes. L'étudiant devient plus vigilant et acquiert des aptitudes qui l'aideront dans toutes ses activités.
(<http://www.alexandertechnique-montreal.com/technique-alexander-montreal-quebec.html>)

Les principes fondamentaux de la technique Alexander sont :

Le contrôle primaire (relation entre la tête et la colonne vertébrale), la reconnaissance des habitudes (« amener le non-conscient au conscient »), l'inhibition (« c'est une non-interférence, c'est un souffle, un temps, un espace vivant que la personne s'accorde pour choisir sa réponse à la sollicitation de l'instant »), les directions (« elles désignent les "moyens par lesquels" telle ou telle action peut être exécutée de la meilleure façon possible. Les directions ne sont pas de l'ordre du "faire", mais plutôt du "non-faire" et du "laisser-faire" »), la non-fiabilité des sensations (« nous sommes souvent trompés par nos sensations, qui sont elles-mêmes déformées, teintées par nos habitudes et nos automatismes »). (http://www.eyrolles.com/Chapitres/9782708134737/Chap1_Hardy.pdf)

Eutonie

Conçue en Europe par Gerda Alexander (1908-1994), l'eutonie vise le développement de la conscience du corps. En s'appuyant sur l'anatomie et la physiologie humaines, Alexander amorce une recherche sur le mouvement organique et élabore une pédagogie centrée sur les sensations proprioceptives. En 1940, Gerda Alexander fonde au Danemark un centre international d'études en eutonie.

Définition : le terme « eutonie » est un néologisme créé à partir des racines grecques *heu*, qui signifie « bon, harmonieux, juste » et *tonos*, qui veut dire « tonus, tension ». L'eutonie propose donc la recherche de l'équilibre du tonus musculaire (tonus de repos, d'attitude et d'action) adapté à l'action. (<http://www.eutonie.ca>)

Les séances d'eutonie peuvent se faire en groupe ou de manière individuelle. Dans les deux cas, les pratiquants resteront perceptifs à leurs propres sensations.

Body-Mind Centering®

Créé par Bonnie Bainbridge Cohen (née en 1943), qui étudie le développement sensori-moteur de l'enfant et ses applications sur tous les autres systèmes du corps, le BMC est une technique d'analyse du mouvement inspiré des travaux de Rudolph Von Laban. Cette méthode s'intéresse à la réorganisation des différents tissus corporels, à partir d'une structuration du corps en dix grands systèmes : squelette, ligaments, muscles, organes, glandes endocrines, système nerveux, liquides, fascias, graisse et peau. Chaque système peut

être atteint par un mode spécifique de toucher. Cette technique a pour but de développer l'utilisation correcte du corps dans les mouvements quotidiens.

Gymnastique de l'homme qui travaille

Développée par la professeure Elsa Gindler (1885-1961), la gymnastique de l'homme qui travaille est une pratique au nom changeant (surtout connue sous le titre du seul texte de Gindler qui ait été conservé). Gindler n'a pas véritablement « fait école », mais a marqué profondément plusieurs de ses élèves, qui ont fondé leurs propres systèmes tout en rendant hommage à celui de Gindler (Ch. Selver et L. Ehrenfried, notamment).

Gymnastique holistique

Développée par Lily Ehrenfried (1896-1995), élève d'Elsa Gindler, la gymnastique holistique est une méthode de gymnastique pédagogique, préventive et thérapeutique, fortement inspirée de l'enseignement d'Elsa Gindler. Sa pratique s'appuie notamment sur l'utilisation d'objets (bâtons, tapis, supports, etc.) et vise essentiellement à une meilleure organisation du corps par rapport à la gravité.

Cette gymnastique est basée sur l'amour de soi et le respect du corps. La personne adepte de la gymnastique holistique apprend à sentir son corps, donc à le connaître mieux. Cette première démarche l'amène à respecter ce corps dans ses possibilités et ses limites. (<http://www.gymnastiqueholistique.com/definition-gymnastique-holistique/>)

Lorsque le pratiquant a franchi cette première étape de compréhension de lui-même, il pourra ensuite développer, à son rythme, le maximum de ses possibilités et dépasser ses limites.

Sensory Awareness

Élaborée par Charlotte Selver (1901-2003), élève d'Elsa Gindler, cette méthode, surtout répandue aux États-Unis, fait le lien entre les pratiques corporelles et la psychothérapie. Selver a influencé divers innovateurs dans l'évolution de leurs propres disciplines, comme Fritz Perls avec la thérapie Gestalt.

La Sensory Awareness (SA) vise à atteindre la perception directe et claire ainsi que l'expérience authentique qui va au-delà de la compréhension intellectuelle. Le philosophe

Alan Watts a appelé la SA « vivre zen », en raison de sa similitude avec la méditation et la réalisation d'un état d'unité corps-esprit.

Rolfing ou intégration structurale

Créée par Ida Rolf (1896-1979), la méthode du Rolfing vise un alignement corporel optimal vis-à-vis de la gravité, à partir du rééquilibrage et de l'étirement des fascias, l'enveloppe de tissus « plastiques » qui entoure muscles, tendons, organes, etc.

Rolf viewed the body as an architectural unit made up of several blocks or segments – head, shoulders, chest, pelvis and legs. The position of each one is relevant to the others and is determined by the length and tone of muscles and fascia. (http://www.sfu.ca/~tschiph/PhD/Thecla_Schiphorst_PhD_Appendix_B.pdf)

Loi de Fechner-Weber

Cette loi a été proposée par Weber (1795-1878), développée par Fechner (1801-1887) et précisée par Stevens (né en 1951). En psychophysique, la loi de Fechner-Weber décrit le rapport entre l'intensité d'un stimulus et l'intensité de la sensation perçue. Cette loi est souvent citée, en Feldenkrais et ailleurs, pour soutenir la nécessité de préserver des sensations subtiles, dans des efforts de très basse intensité.

Continuum

Créée en 1967 par Emilie Conrad Da'oud, qui a étudié la danse classique et la danse non occidentale, ainsi que le folklore en Haïti, cette approche rend compte du fait que la façon dont nous parlons, pensons et nous déplaçons est principalement une construction culturelle. Un principe de base du Continuum est que le mouvement des vagues est fondamental pour tous les êtres vivants et qu'il reflète nos origines évolutives dans un environnement aquatique. Cette auteure souligne qu'une danse se passe toujours au fond de nous. Nous sommes toujours en mouvement, même si nous semblons paralysés (Conrad préfère dire « hypnotisés »). En outre, il existe des micromouvements au niveau interne que nous ne pouvons pas facilement observer à l'extérieur.

Contact improvisation

Le contact improvisation est un courant d'improvisation initié au début des années 1970 par Steve Paxton, à partir de son expérimentation avec l'Aikido (art martial japonais), et basé sur le partage du poids et des dynamiques entre deux ou plusieurs partenaires. Le contact improvisation a évolué à partir de ces explorations comme un jeu entre le corps et les forces physiques qui régissent son mouvement : élan, gravité, inertie. Ce courant est une forme de mouvement, une danse déstructurée, ou « art-sport » qui se déroule spontanément. Les « contacteurs » développent une extrême sensibilité aux variations de poids et de contact avec le ou les partenaires. Ils improvisent dans l'instant plutôt que de suivre une série d'étapes formelles.

Méthode Pilates

Créée par Joseph Pilates (1883-1967), qui recherche « the attainment and maintenance of a uniformly developed body with a sound mind fully capable of naturally, easily and satisfactorily performing our many and varied daily tasks with spontaneous zest and pleasure » (http://www.sfu.ca/~tschiphho/PhD/Thecla_Schiphorst_PhD_Appendix_B.pdf), cette méthode s'inspire des philosophies occidentales et orientales et veut créer une harmonie entre le corps et l'esprit. En outre, elle peut stimuler le système neuromusculaire. Cette approche combine la conscience sensorielle avec l'entraînement physique et peut aussi conduire à l'équilibre mental. Le Pilates crée une relation avec la respiration profonde en même temps que se réalisent des exercices qui allongent les muscles, relâchent les tensions, alignent la colonne vertébrale et corrigent les déséquilibres musculaires. « En somme, le Pilates vous apprend à contrôler votre corps à travers six grands principes : concentration, contrôle, centrage, respiration, précision et fluidité. » (http://www.corpusstudios.com/index.php?option=com_content&task=view&id=26&Itemid=50) Cette méthode, adaptée à tous les âges, se pratique en séances individuelles ou collectives.

Idéokinésis

Il s'agit d'un terme inventé par le Dr Lulu E. Sweigard en 1973, élève de Mabel Elsworth Todd (1907-1977). Il est défini par Irène Dowd (2007), élève de Sweigard, comme le

processus d'élaboration ou d'imagination du mouvement : « idéologie » pour la génération d'idées et « *kinesis* » pour le mouvement. Dowd (2007) dit que l'imagination ou la visualisation du mouvement peut se faire de trois manières : 1) au cours de son exécution; 2) lors de l'exécution, un schéma de mouvement soit simple ou complexe qui diffère de ce que nous voyons; 3) en même temps que s'exécute et se visualise un schéma de mouvement. Le processus de l'*idéokinesis* entraîne notre système nerveux à produire de nouveaux modèles. Le fait de visualiser ces modèles crée des initiations d'impulsions neurologiques vers les différents muscles. Au niveau biochimique, ce processus est défini comme un changement de l'ionisation du calcium dans la synapse (interconnexions entre les nerfs).

Méthode Franklin

Créée par Eric Franklin en 1994, la méthode Franklin utilise l'imagerie, les références anatomiques et les compétences pédagogiques pour créer un changement positif dans le corps et l'esprit. Cette méthode montre comment utiliser notre cerveau pour améliorer le fonctionnement de notre corps. Elle enseigne l'alignement de ce dernier et la manière de le bouger avec une efficacité maximale. Dans ses ouvrages, Franklin utilise plusieurs exemples de dessins du corps, remplis d'images (comme des flèches, des lignes courbes et droites, etc.). Il écrit des phrases, pour chaque image, qui invitent à visualiser ou à imaginer le mouvement d'une manière très particulière. Par exemple, pour sentir le soutien du cou (en position debout, assise, pour les sauts ou les pirouettes), Franklin (1996) suggère ceci :

Imagine the neck to be the base of a long, narrow cone with its point rooted between the sitz bones, in the pelvic floor. (Instead of being a "conehead" you're a "conebody"!) Watch the axis or the cone merge with your central axis. (p. 242)

Dans le même ordre d'idées, Franklin (1996) suggère, par exemple, pour parler de l'articulation du coude et de son placement dans les positions de bras de la danse classique, que le coude est comme une bouée flottant sur l'eau. Il décrit la biomécanique de l'articulation du coude : « As you supinate and pronate, watch the radius rotate in the ulnar notch and the ulna glide in the opposite direction ». (p. 233) Il mentionne par ailleurs que pour mieux la comprendre il faudrait « compare it to the miniature merry-go-round ». (p. 233) Franklin (1996), lorsqu'il évoque le travail du pied, propose, au moment de faire *pointe* et

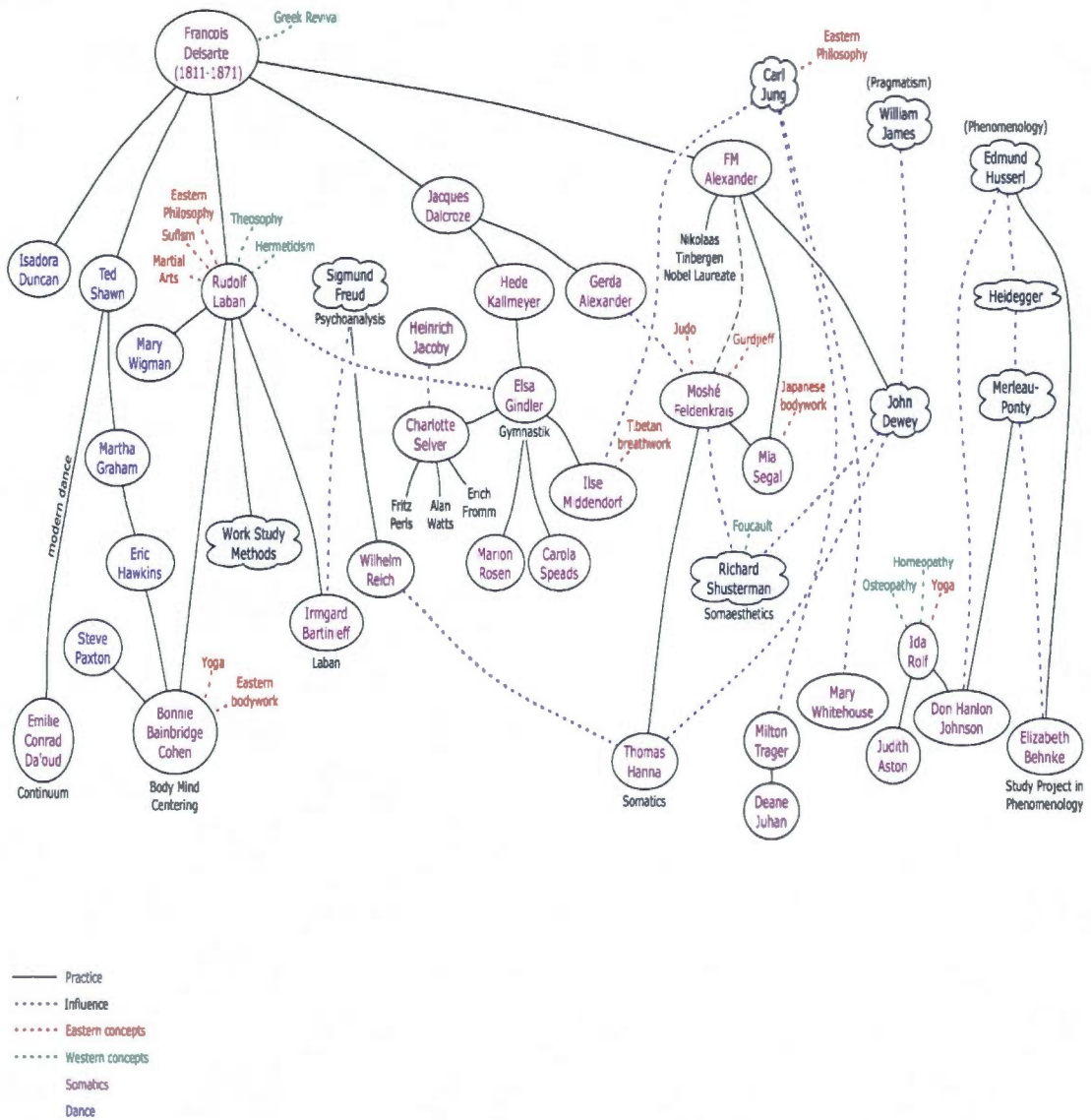
flex, de visualiser le flux de l'énergie. Il suggère aussi des images liées à la vie quotidienne, comme la construction d'un pont, des portes, des bateaux, etc.

Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD)

Le *Dictionnaire de la danse* (1999) mentionne que l'AFCMD est une discipline qui favorise la compréhension et l'intégration des mouvements en danse. Constituée en France à partir des années 1990, elle se nourrit des recherches de théoriciens et praticiens comme Laban (1879-1958), Dalcroze (1865-1950), Alexander (1869-1955), Bartenieff (1890-1981), Bainbridge Cohen (1943-), Feldenkrais (1904-1984), Gindler (1885-1961) et Todd (1907-1977). Cette analyse utilise une approche somatique permettant d'avoir une perception sensible et fine des processus du mouvement. « Par des exercices, des improvisations, la pratique du toucher et la visualisation, elle amène à une prise de conscience des schèmes de coordination déterminant chaque style dans sa particularité. » (<http://www.afcmd.com/d%C3%A9finition/>)

Hubert Godard et Odile Rouquet, qui sont à l'origine de cette discipline, travaillent directement avec des danseurs. Chacun d'eux a une approche différente pour leur parler et leur donner des explications. Godard, par exemple, parle des *trois noirs*, de la *marche qui vient d'en haut*, de la *marche qui vient d'en bas*, du *terrain fonctionnel* (ciel ou terre) et de la *gestosphère*. Rouquet, pour sa part, parle des *spiraales du corps*, de *l'opposition des matières du corps* ainsi que de *l'abandon de la force de gravité*. Elle se définit comme une « professeure de mouvement » et essaie de faire découvrir par ce biais les mécanismes de base du corps pour accéder à l'aisance de l'exécution (Rouquet, 1985). Ces deux chercheurs, dans leurs nombreux textes, exposent une façon de comprendre la fonctionnalité du corps qui aide les danseurs à travailler plus efficacement.

(Figure II-2. History of Somatic Contemporary Influences in Western Practice, http://www.sfu.ca/~tschiph/PhD/Thecla_Schiphorst_PhD_Appendix_B.pdf)




ANNEXE B

DESCRIPTION DES MOUVEMENTS DANSÉS SELON LES OUTILS DE LABAN

LES MOUVEMENTS DANSÉS SIMPLES

1. Le demi-plié

C'est un mouvement du corps vers le bas. Il est considéré comme l'un des mouvements les plus importants de la danse classique, car grâce à lui, la danse ne se voit pas rigide, mais plutôt fluide. Il est important d'insister sur l'allongement du tronc qui doit être présent avant et pendant l'exécution de ce mouvement. Le demi-plié doit se réaliser en faisant une pression au sol au moment de la descente et de la remontée. C'est un mouvement lié, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune accentuation.

L'EFFORT	LA FORME	LE PHRASÉ DYNAMIQUE
T (+) = soutenu	Le flux de la F. = Flux de base	Continu
F (+) = contrôlé	Les tracés de la F. =	
E =	La plasticité de la F. =	
P (+) = ferme	Les qualités de la F. = Forme du corps qui s'élève (dimension verticale)/forme du corps qui s'étend (dimension horizontale)	
État = mobile/rêvant		
Pulsion = vision/passion	Les attitudes de la F. = épingle/mur	
NOTATION		
		

Le Temps soutenu et le Flux contrôlé (État mobile) sont présents au début de l'exécution de ce mouvement. Pendant que le corps descend (dimension verticale), le tronc s'élève (épingle). Les jambes désignent la dimension horizontale (mur). Le Poids ferme (+ Flux contrôlé = état rêvant) peut se faire présent au moment de plier et d'allonger les jambes, lorsque se réalise la pression au sol (jeu entre la pulsion de vision et de passion où le Temps est modifié par le Poids). L'absence d'accentuation se manifeste à travers le phrasé

dynamique qui est *continu*. La respiration (Flux de base) est présente tout au long de l'exécution de ce mouvement.

Pour aider les élèves à incorporer les caractéristiques précédentes, je leur donne l'image des jambes comme étant un grand élastique qui s'allonge (au moment de faire le demi-plié) et qui revient à sa position initiale (au moment d'allonger les jambes). Les élèves se situent mentalement dans une grande piscine pleine d'eau au moment de faire le demi-plié. Ils allongent leur tronc en évitant que l'eau arrive jusqu'au nez (en inspirant), avec l'image d'une épingle. Ils allongent les jambes en poussant le sol (en expirant). La respiration pourrait être utilisée à l'inverse (la méthode Cecchetti la décrit de cette façon : plié — expire, allonge — inspire). Les élèves peuvent aussi imaginer qu'ils sont entre deux murs au moment de réaliser le demi-plié, de manière à sentir au maximum l'en-dehors des deux jambes.

L'étape de préparation (dans le phrasé de l'Effort) de ce mouvement consiste en l'élévation du tronc (qualité de la forme = dimension verticale) avant de commencer à plier les jambes. L'étape de l'action se verra reflétée lorsque les jambes se plient et s'allongent. Entre ces deux actions se trouve l'étape de récupération (aller au maximum du demi-plié pour commencer à remonter) qui se lie à l'étape de préparation.

2. Le relevé

C'est un mouvement du corps vers le haut. Le corps doit s'élever et il doit rester compact. Ce mouvement peut se réaliser de façon lente ou rapide.

L'EFFORT	LA FORME	LE PHRASÉ DYNAMIQUE
T (-) = soutenu/soudain	Le flux de la F. =	Continu/impactif
F =	Les tracés de la F. = mouvement en flèche	
E (+) = direct	La plasticité de la F. =	
P (+) = ferme	Les qualités de la F. = Forme du corps qui s'élève (dimension verticale)	
Action de base = presser/frapper		
État = proche – stable – éveillé	Les attitudes de la F. = mouvement vertical (épingle)	
Pulsion = passion – envoûtement – vision (-)/d'action (+)		
NOTATION		

Ce mouvement peut avoir un Temps soutenu ou soudain. Quand il se réalise dans un Temps soutenu, le phrasé dynamique sera *continu*. Quand il se réalise à travers un Temps soudain, le phrasé dynamique sera *impactif* avec un accent ferme, car il sera une préparation pour la dynamique des sauts qui se réaliseront ultérieurement. Le relevé se fera dans un Espace direct dans un mouvement en flèche, au moment de l'élévation et de la descente des talons. Le Poids sera ferme lorsque les pieds exercent une pression au sol pour monter et descendre. Au moment de joindre le Temps soutenu (dans un phrasé dynamique *continu*), l'Espace direct et le Poids ferme, l'action de base *presser* se fera présente. Lorsque l'élève change le Temps soutenu pour un Temps soudain (dans un phrasé dynamique *impactif*), l'action de base qui se manifesterait sera *frapper*. Le corps gardera toujours une attitude de la Forme comme une *épingle*. Ce mouvement pourrait commencer dans un état proche, car l'Effort Temps qui peut être soudain ou soutenu est présent ainsi que l'Effort Poids au moment où les jambes exercent une pression au sol. Au moment de la descente, l'état stable pourrait se faire plus présent. Il est un jeu entre ces trois Efforts (Temps, Poids et Espace) qui pour moi se trouveraient dans la *pulsion d'action*. L'étape de préparation du relevé se réalise au moment de faire la pression au sol (présence de l'Effort Poids), l'étape d'action se produirait alors lorsque les talons

s'éloignent du sol. À ce moment-là, j'observe la séparation des talons par rapport au sol. L'étape de récupération pourrait être présente au moment de la descente qui peut être liée à l'étape de préparation s'il y a un autre relevé qui s'enchaîne.

Pour aider les élèves à sentir la pression au sol, je mets une éponge sous leurs pieds, pour qu'ils sentent, au moment de faire la pression sur l'éponge, comment celle-ci s'aplatit pendant que leurs talons s'élèvent.

3. Le ramassé

C'est un mouvement du corps vers l'avant. Il est important d'insister sur la respiration et sur l'allongement du tronc avant de réaliser ce mouvement.

L'EFFORT	LA FORME	LE PHRASE DYNAMIQUE
T (+) = soutenu	Le flux de la F. = flux de base	Continu
F (-) = contrôlé	Les tracés de la F. = mouvement en flèche (au début), en arc (à la fin de la descente)	
E (+) = direct	La plasticité de la F. =	
P =	Les qualités de la F. = Forme du corps qui avance (dimension sagittale)	
État =lointain/mobile	Les attitudes de la F. =	
Pulsion = vision		
NOTATION		

Ce mouvement se réalise dans un Temps soutenu et un Flux contrôlé qui donnent un phrasé dynamique *continu*. Lorsque le tronc s'éloigne de l'axe vertical, il désigne un mouvement en flèche dans un Espace direct. À ce moment-là, l'état lointain se fait présent. Le tronc pourra aussi réaliser un mouvement en arc (au moment de toucher les jambes avec la tête) selon la souplesse de l'élève. Au moment de revenir, le corps rentrerait dans un état mobile en activant l'Effort Temps qui pourrait se traduire comme l'étape de récupération du mouvement, car il existe deux mouvements dans ce mouvement dansé. Alors, je dirais qu'avant de commencer le mouvement comme tel, lors d'une inspiration, ce serait l'étape de

préparation. Lorsque le tronc avance vers l'avant (en expirant), en utilisant la dimension sagittale, ce serait l'étape d'action. Lorsque le tronc arrive à son maximum et commence à remonter, se lierait l'étape de récupération du premier mouvement avec l'étape de préparation du deuxième. Pour moi, ce mouvement implique d'aller à la recherche de quelque chose : quand je l'enseigne, je mets un objet devant les jambes des élèves, qui doivent aller chercher cet objet et le prendre au moment de descendre. Quand ils répètent cet exercice plusieurs fois, d'une façon continue, ils alternent entre prendre l'objet et le laisser au sol.

4. Le cambré

C'est un mouvement du corps vers l'arrière. Il se réalise de façon liée.

L'EFFORT	LA FORME	LE PHRASÉ DYNAMIQUE
T (+) = soutenu	Le flux de la F. = flux de base	Continu
F (-) = contrôlé	Les tracés de la F. = mouvement en arc	
E (+) = direct	La plasticité de la F. =	
P =	Les qualités de la F. = partie du corps qui va vers l'arrière (dimension sagittale)	
État = lointain/mobile	Les attitudes de la F. =	
Pulsion = vision		
NOTATION		

Pour moi, ce mouvement a les mêmes caractéristiques de base que le ramassé. Le cambré est aussi composé de deux mouvements. Il aura un phrasé dynamique *continu*. Il commencera dans un état lointain au moment d'aller vers l'arrière, que j'interprète comme le tronc s'éloignant de l'axe vertical où il va chercher le maximum d'extension. La respiration est présente à tout moment. Avant de commencer (étape de préparation), il y a une inspiration qui fait en sorte que le tronc s'élève. Pendant que le corps va vers l'arrière (étape d'action), l'inspiration peut se maintenir ou l'expiration peut commencer. Lorsque le tronc arrive à son maximum et qu'il commence la remontée, se réalise alors l'étape de récupération qui se lie avec l'étape de préparation de l'autre mouvement impliquant de revenir au centre. À ce moment-là, l'état mobile se manifeste : l'Effort Temps prend une place plus importante que

l'Effort Espace qui a été plus clair au moment de s'éloigner de l'axe vertical, en montrant un mouvement en arc. Le jeu de ces deux états expose la présence de la *pulsion de vision*.

Pour expliquer aux élèves ce mouvement, l'image d'une vague qui commence par s'élever par les cervicales et qui continue par les dorsales pour aller vers l'arrière pourrait être utile. Pour revenir, la vague commencerait par le ventre.

5. Le cou-de-pied

C'est un mouvement qui s'introduit lentement, mais qui une fois compris devient un mouvement dynamique.

L'EFFORT	LA FORME	LE PHRASÉ DYNAMIQUE
T = soutenu/soudain	Le flux de la F. =	Continu/impulsif
F =	Les tracés de la F. = mouvement en flèche	
E = direct	La plasticité de la F. =	
P = ferme	Les qualités de la F. = partie du corps qui s'élève et qui s'étend (dimension verticale — horizontale)	
Action de base = presser/frapper		
État = proche/stable	Les attitudes de la F. =	
Pulsion = se passe de passion à d'envoûtement. Les 3 Efforts montrent la pulsion d'action		
NOTATION		

Le cou-de-pied peut se faire dans un Temps soutenu en montrant un phrasé dynamique *continu*. À ce moment-là, l'action de base *presser* se manifeste. Lorsque les élèves ont compris ce mouvement lentement, il peut s'introduire avec l'Effort Temps soudain où le phrasé dynamique changera à *impulsif* et où l'action de base *frapper* sera présente. Le pied ainsi que le genou réalisent un mouvement en flèche. Le pied réalisera ce mouvement dans

une dimension verticale en allant vers le haut, tandis que le genou montrera un mouvement dans la dimension horizontale. L'*état proche* se manifeste au moment où le pied fait pression au sol (Effort Poids) pour s'élever dans un Temps soutenu ou soudain, pour revenir à la position initiale. Les orteils cherchent l'espace (la place) où ils vont s'appuyer en montrant un *état stable*. Même si les deux états (*proche* et *stable*) appartiennent aux *pulsions de passion et d'envoûtement*, la pulsion qui est la plus présente est la *pulsion d'action*, grâce aux trois Efforts (Espace, Temps et Poids) qui la composent. L'étape de préparation de ce mouvement serait au moment où le pied exerce la pression au sol. L'étape d'action se manifeste pendant que le pied arrive à la cheville. L'étape de récupération pourrait se faire présente lorsque le corps s'élève pour commencer la descente du pied à la position initiale. Ce moment pourrait aussi montrer l'étape de préparation du deuxième mouvement (revenir à la position initiale), en s'enchaînant à l'étape d'action.

Une image qui aide les élèves à comprendre ce mouvement est celle du pied qui est comme une allumette devant faire pression au sol rapidement pour s'allumer.

6. Le battement tendu (à la seconde, devant et derrière, sans et avec demi-plié)

C'est un mouvement glissé.

L'EFFORT	LA FORME	LE PHRASE DYNAMIQUE
T (-) = soutenu/soudain	Le Flux de la F. =	Continu/impactif
F (-) = contrôlé	Les Tracés de la F. = mouvement en flèche	
E (+) = direct	La Plasticité de la F. =	
P (+) = ferme	Les Qualités de la F. = mouvement associé aux dimensions sagittale et horizontale	
Action de base = presser/frapper		
État = stable	Les Attitudes de la F. =	
Pulsion = d'action		
NOTATION		

C'est un mouvement qui au début se réalise dans un Temps soutenu en montrant un phrasé dynamique *continu*. L'utilisation de l'Effort Espace direct permet que le battement tendu désigne un mouvement en flèche. L'Effort Poids ferme, avec les deux autres Efforts déjà mentionnés, donne la présence de l'action de base *presser*. Le Temps soudain sera progressivement introduit, ainsi se montrera un phrasé dynamique *impactif* et l'action de base *frapper* se fera présente. Comme ce mouvement de la jambe se réalise premièrement à la seconde, il utilise la dimension horizontale. Et pour se faire en avant et en arrière, la dimension utilisée est la dimension sagittale. Comme l'Effort Temps peut varier, il ne sera pas une constante. Par contre, l'Effort Poids et l'Espace, de *l'état stable*, seront présents tout au long de la réalisation de ce mouvement dansé pendant les deux mouvements qui le composent. Même si l'Effort Temps est variable, il entre en jeu avec les deux autres Efforts, en formant la pulsion d'action. L'étape de préparation de ce mouvement (vers les trois directions où il se réalise) se manifeste lorsque le corps s'élève et que la jambe qui réalise le mouvement fait une pression au sol. Quand le battement tendu se réalise à la seconde, dans une dimension horizontale, l'étape d'action pourrait commencer par la pression du talon vers l'avant (en maximisant l'en-dehors) ou par les orteils, qui se maintiennent alignés avec le talon. Quand le battement tendu se réalise en avant, l'étape d'action montrera une pression au sol, qui commencera par le talon, suivi par les orteils au moment de réaliser la sortie de la jambe dans la dimension sagittale. Lorsque le battement tendu se fait en arrière, les orteils commenceront l'étape d'action. Quant à l'étape de récupération, je ne la vois pas, car l'élévation du tronc est constante, ainsi que la pression au sol. Alors, pour moi, dans ce mouvement, l'étape d'action finirait lorsque le pied revient à la position initiale. Cette étape peut commencer de différentes manières, autant pour sortir que pour revenir, cela dépend de la direction vers laquelle se réalise ce mouvement. Quand il s'agit du battement tendu devant, ce sont les orteils qui commencent à revenir à la position initiale. Lors du battement tendu derrière, c'est le talon qui commence. Pendant le battement tendu à la seconde, les orteils et le talon gardent leur alignement (le talon pourrait aussi se placer devant les orteils).

Dans les trois directions vers lesquelles le battement tendu se réalise, le mouvement s'éloigne de l'axe vertical. Il se montre tel un mouvement en flèche. Le battement tendu peut se réaliser sans et avec demi-plié. La description précédente concerne plutôt le battement tendu sans

demi-plié. Au moment d'introduire le demi-plié avec le battement tendu, se conjugueront les descriptions de ces deux mouvements dansés déjà mentionnés.

Une image pour aider les élèves à sentir la pression au sol (l'Effort Poids) consisterait à leur faire imaginer qu'ils sont sur le sable (mouillé, ce qui pourrait les aider encore plus) et qu'ils sont en train d'y faire un trou en même temps qu'ils le poussent. Le sable sera ramassé par les orteils, ce qui aide à avoir une idée de l'Effort Espace.

7. Le battement jeté (à la seconde, devant et derrière)

C'est un mouvement qui se réalise premièrement en faisant une pression au sol, comme dans un battement tendu, car le battement jeté montrera une continuité avec le battement tendu déjà décrit. Ensuite, la jambe s'élève à une hauteur de 25 ou 45 degrés avec un mouvement continu et énergique. Finalement, pour revenir à la position initiale, la jambe montrera encore une fois un battement tendu.

L'EFFORT	LA FORME	LE PHRASE DYNAMIQUE
T (+) = soudain	Le Flux de la F. =	Impactif – impulsif
F (+) = contrôlé	Les Tracés de la F. = mouvement en flèche	
E (-) = direct	La Plasticité de la F. =	
P (+) = ferme (+)	Les Qualités de la F. = mouvement associé aux dimensions sagittale et horizontale	
Action de base = presser/frapper		
État = mobile/stable	Les Attitudes de la F. =	
Pulsion = de passion		
NOTATION		

Ce mouvement est une continuité du battement tendu, car avant et après un battement jeté doit se réaliser un battement tendu. Alors, les qualités seront semblables à ce moment-là, mais lorsque la jambe s'élève pour aller chercher la hauteur de 25 ou 45 degrés, d'autres qualités s'installent. L'Effort Flux va être plus actif, puis, au moment de lever la jambe, doit se montrer une accentuation, un arrêt de la jambe en l'air. Cet arrêt sera réalisé grâce à l'Effort Flux contrôlé dans un Temps soudain, de cette façon l'Effort Espace direct sera

présent avec un mouvement en flèche. Il y a une résistance plus claire que la jambe montre au moment de sortir de la position initiale et d'y revenir, ainsi que la présence aussi active de l'Effort Poids. Ces trois Efforts (Temps, Flux et Poids) qui seront plus actifs montreront la *pulsion de passion*. Le phrasé dynamique aura deux moments. Lorsque la jambe commence à se lever, il y a pour moi un phrasé dynamique *impulsif* et quand la jambe arrive à la hauteur de 25 ou 45 degrés, il y aura un phrasé dynamique *impactif*, qui sera aussi présent au moment de revenir à la position initiale. Dans ce mouvement, l'idée serait d'aller chercher un point fixe en l'air.

Une image qui aide les élèves à réaliser le battement jeté avec toutes ses qualités est de frapper quelque chose avec sa jambe. Je leur lance donc parfois une balle en plastique (ou un autre ballon non dangereux) pour qu'ils le frappent avec leur jambe. Ou alors je mets ma main pour arrêter leur jambe. Pendant qu'ils sortent de la position initiale et y reviennent, je retiens leur jambe afin de créer une résistance dans la réalisation du mouvement. L'image de l'allumette fonctionne aussi pour ce mouvement, dans le sens de la friction du pied contre le sol et de la vitesse avec laquelle cette friction se réalise.

8. Le relevé lent (à la seconde, devant et derrière)

C'est un mouvement qui consiste à élever la jambe lentement à une hauteur de 90 degrés ou plus. Il a une caractéristique contrôlée et glissante.

L'EFFORT	LA FORME	LE PHRASÉ DYNAMIQUE
T (+) = soutenu	Le Flux de la F. = flux de base	Continu/impulsif
F(-) = contrôlé	Les Tracés de la F. = mouvement en flèche	
E (-) = direct	La Plasticité de la F. =	
P (+) = léger	Les Qualités de la F. = mouvement associé aux dimensions sagittale et horizontale	
Action de base = glisser		
État = proche	Les Attitudes de la F. =	
Pulsion = d'action/de passion		
NOTATION		

Ce mouvement peut s'observer comme une continuité du battement tendu et du battement jeté, puisque pour le réaliser la jambe doit montrer un battement tendu, passer par la hauteur d'un battement jeté et continuer jusqu'à 90 degrés ou plus. Les qualités qui seront gardées sont les qualités du battement tendu, qui se réalisera au début et à la fin du relevé lent. Dans ce mouvement l'Effort Poids léger est plus actif, en comparaison avec les autres mouvements dans déjà décrits. L'action de base qui se manifeste, grâce aux Efforts Temps (soutenu), Espace (direct) et Poids (léger), est *glisser*. Les deux Efforts (Temps et Poids) qui pour moi sont les plus actifs, exposent l'*état proche*. Ce mouvement oscille entre la *pulsion de passion* et la *pulsion d'action*, car les Efforts Espace et Flux peuvent alterner leur présence dans ce mouvement. Bien que celui-ci ne montre pas un point fixe en l'air, il se réalise avec l'Effort Espace direct, en montrant un trajet clair dans l'espace, avec un mouvement en arc en cherchant plus facilement l'amplitude tout au long du mouvement. Les directions vers lesquelles ce mouvement se réalise montrent l'utilisation de la dimension sagittale (en avant et en arrière) et de la dimension horizontale (à la seconde). Dans ce mouvement, l'idée sera de s'éloigner le plus possible de la jambe d'appui. Le phrasé dynamique pourra être : 1) *Continu*, où il n'y aura pas d'accentuation. La jambe monte et descend avec l'Effort Temps soutenu. 2) *Impactif*, lorsque les orteils, au moment de pointer le pied, réalisent un accent

doux. La respiration est clairement présente, elle aide à montrer la légèreté propre à ce mouvement.

L'image qui pourrait servir consisterait à imaginer quelqu'un au plafond tenant la jambe de l'élève avec un fil, un foulard, ou autre, et lui élevant la jambe le plus haut possible.

9. Le grand battement

C'est un mouvement qui commence par un lancement en vitesse de la jambe et qui, au moment de revenir à la position initiale, se fait de manière contrôlée. Avant et après avoir réalisé le lancement de la jambe, il faut passer par un battement tendu. Ce mouvement montre la hauteur d'un battement jeté et d'un relevé lent.

L'EFFORT	LA FORME	LE PHRASÉ DYNAMIQUE
T (+) = soudain – soutenu	Le Flux de la F. = flux de la forme	Swing
F (+) = libre – contrôlé	Les Tracés de la F. = mouvement en arc	
E (-) = indirect – direct	La Plasticité de la F. =	
P (+) = ferme – léger	Les Qualités de la F. = mouvement associé aux dimensions sagittale et horizontale	
Action de base = fouetter – flotter		
État = proche – rêvant	Les Attitudes de la F.	
Pulsion = de passion – d'envoûtement		
NOTATION		

Ce mouvement est composé de deux mouvements (sortir et revenir à la position initiale) qui ont des qualités différentes. Pour sortir, les Efforts Temps (soudain), Flux (libre), Espace (indirect) et Poids (léger) se manifestent. Cela donne une action de base *fouetter* et un état proche. Pour revenir à la position initiale, les Efforts changent leur polarité, ainsi le Temps sera soutenu, le Flux contrôlé et l'Espace direct. L'état qui se manifestera à ce moment-là sera l'état rêvant, ainsi que la pulsion d'envoûtement. Étant donné que le grand battement montre un battement tendu au début et à la fin de son exécution, l'Effort Poids ferme sera

présent dans ces deux moments. Si l'on observe le dessin qui est réalisé par la jambe et surtout par le pied, je pourrais dire qu'il s'agit d'un mouvement en arc. La jambe tendue donne l'illusion qu'il s'agit d'un mouvement en flèche. Les deux mouvements (aller vers le haut et revenir à la position initiale) que la jambe réalise ont de caractéristiques totalement différentes. Le phrasé dynamique se manifeste dans un swing, lorsque la jambe montre une intensité croissante et puis décroissante pendant les deux mouvements qu'elle réalise. Le flux de la Forme sera utilisé pour améliorer la qualité de ce mouvement. L'élève pourra mettre l'accent sur l'expiration au moment d'aller chercher le haut avec la jambe, et il pourra mettre l'accent sur l'inspiration lorsque la jambe revient à la position initiale. Dans ce mouvement, l'idée sera d'aller chercher un point (pas fixe comme dans un battement jeté) en l'air, qui soit haut pour l'élève.

L'image qui pourrait aider les élèves à réaliser ce mouvement serait qu'ils imaginent une cloche à la hauteur de leur tête, qu'ils doivent toucher avec la pointe du pied qui réalise le grand battement. L'utilisation de la voix (de la part du professeur), en accentuant la dynamique de ce mouvement, est un outil très utile : c'est-à-dire que le professeur peut dire par exemple le mot *rapide!* de façon rapide et ensuite le mot *l e n t e m e n t*, de façon lente.

10. Les ports de bras

Ce sont des mouvements des bras qui se réalisent de façon liée. Ces mouvements donnent, en général, de la douceur à la danse classique.

L'EFFORT	LA FORME	PHRASÉ DYNAMIQUE
T (-) = soutenu	Le Flux de la F. = flux de la forme	Continu/impulsif
F (+) = contrôlé	Les Tracés de la F. = mouvement en arc	
E (+) = direct (+)	La Plasticité de la F. = mouvement tridimensionnel qui sculpte l'espace	
P (+) = léger	Les Qualités de la F. = mouvement associé aux trois dimensions (verticale, sagittale et horizontale)	
Action de base = glisser	Les Attitudes de la F. =	
État = lointain/rêvant		
Pulsion = d'envoûtement		
NOTATION		

Ces mouvements se réalisent au niveau débutant de façon simple, puisqu'ils s'introduisent après avoir acquis de la stabilité au niveau des jambes et du tronc. Ils se réalisent dans un Temps soutenu, Espace direct et Poids léger, ce qui crée l'action de base de *glisser* et qui donne de la douceur aux mouvements. Avec ces Efforts, les états lointain et rêvant se manifestent en montrant ainsi la pulsion d'envoûtement. Pendant la réalisation des ports de bras, le flux de la Forme se fait présent, en ajoutant aussi de la fluidité aux mouvements. Les bras vont désigner des mouvements en arc. Le phrasé dynamique qui sera le plus constant sera *continu*, mais parfois il peut être impulsif lorsque les doigts réalisent un accent doux au moment de commencer chaque port de bras.

ANNEXE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées

à la barre dans un cours de danse classique pour les adultes débutants

Chercheuse responsable du projet : Paola Rodriguez

Programme d'enseignement : maîtrise en danse

Adresse courriel : maestriauqam@gmail.com

Téléphone : 438 877-9317

Vous êtes invité(e) à prendre part à un projet visant à observer et à analyser les stratégies d'enseignement de l'enseignante Paola Rodriguez, ainsi que les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants débutants dans les cours de ballet classique du Centre sportif de l'UQAM. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction d'Hélène Duval, professeure au Département de danse de la Faculté des arts. Elle peut être jointe au 514 987-3000, poste 0260 ou par courriel à l'adresse suivante : duval.helene@uqam.ca

Si vous acceptez de participer à cette recherche, votre participation consistera à remplir deux questionnaires. Le premier sera rempli une fois, au début de la session de cours. Le deuxième sera rempli trois fois, plus précisément lors des semaines 3, 6 et 9 de la session. Les cours seront filmés. Vous participerez également à un entretien individuel réalisé par un tiers (Madame Michèle-France Cloutier, étudiante de 3^e cycle), qui sera enregistré (audio et vidéo) lors des semaines 7, 8 ou 9 de la session de cours. Cet entretien prendra environ 1 h 30 de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entretien sont à convenir avec la responsable du projet.

Votre participation contribuera à la continuation du développement professionnel de la responsable du projet et vous permettra d'avoir une multiplicité d'options pour apprendre le ballet. Vous donnerez aux futurs étudiants de ballet la possibilité de profiter d'un enseignement plus efficace. Vous contribuerez aussi à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement de la danse, et plus spécifiquement du ballet.

Cette recherche comme telle n'implique pas de risque psychologique ou social pour vous. Le seul risque physique encouru dans cette recherche est celui, comme dans tout cours de ballet en contexte de loisir, de subir un accident qui pourrait causer des blessures.

Il est entendu que les renseignements recueillis seront confidentiels et que seules la responsable du projet et sa directrice de recherche, Hélène Duval, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (les questionnaires, les cassettes audio et vidéo) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements, ainsi que les questionnaires et le formulaire de consentement, seront détruits cinq ans après les dernières publications. Pour assurer votre anonymat et le caractère confidentiel des données, chaque participant(e) sera identifié(e) par un pseudonyme au moment de rédiger le mémoire.

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que s'il y a inconfort ou malaise, vous pouvez interrompre ou cesser votre participation à tout moment. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre consentement autorise la responsable de ce projet à utiliser la collecte de données et les analyses de celles-ci aux fins de la présente recherche.

Il n'y aura aucune compensation financière offerte pour votre participation. Par contre, je vous offre un cours gratuit où vous pourriez amener vos invités. Vous pourrez aussi consulter les résultats de cette recherche, au moment où le mémoire aura été rédigé.

Si vous avez des questions sur ce formulaire ou cette recherche, je me ferai un plaisir d'y répondre. Vous pouvez me contacter à l'adresse courriel suivante : maestriauqam@gmail.com ou au 438 877-9317. Vous pouvez également discuter avec la

directrice de cette recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant(e).

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) 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 le président du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro 514 987-3000, poste 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

Je vous remercie énormément de votre participation à cette recherche, qui est le noyau de cette démarche.

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. J'accepte de remplir les deux questionnaires (une fois le premier questionnaire et trois fois le deuxième), d'être enregistré(e), ainsi que d'être interviewé(e) par un tiers et filmé(e). J'autorise de plus l'utilisation des données d'analyse à des fins de recherche, ainsi que mon identification par un pseudonyme. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps. J'en informerai la responsable du projet le plus tôt possible.

Signature du (de la) participant(e) :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

Signature de la responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

ANNEXE D
QUESTIONNAIRE 1

QUESTIONNAIRE 1

(15-10-12)

NOM, PRÉNOM :

GROUPE :

DATE DE NAISSANCE :

PROGRAMME D'ÉTUDES :

ADRESSE COURRIEL :

1. Pourquoi as-tu décidé de suivre les cours de ballet au Centre sportif de l'UQÀM?
2. As-tu déjà pratiqué le ballet ? Oui ___ Non ___ Pendant combien de temps l'as-tu pratiqué? Il y a combien de temps?
3. Comment pourrais-tu te décrire? (ta personnalité, ce que tu aimes, ce que tu n'aimes pas, etc.)
4. Quels sont tes objectifs personnels dans le cours de ballet?

ANNEXE E
QUESTIONNAIRE 2

QUESTIONNAIRE 2
(06-12-12)

NOM, PRÉNOM :

GROUPE :

1. Comment pourrais-tu décrire ton expérience d'apprentissage vécue pendant les cours de ballet?
 - 1.1 Après cette expérience, voudrais-tu continuer à suivre un cours de ballet?
Oui __ Non __ Pourquoi?
2. Qu'est-ce que tu as appris pendant les exercices à la barre?
3. As-tu senti que ton corps a vécu une transformation tout au long des cours de ballet?
Oui __ Non __ Comment pourrais-tu la décrire?
4. A) Quel est le mouvement dansé qui a été le plus facile à intégrer (sentir/comprendre/apprendre/exécuter) dans ton corps? Pourquoi?
B) Et lequel le plus difficile? Pourquoi?
5. A) Quelle est la façon de transmettre (stratégie d'enseignement) utilisée par ta professeure avec laquelle tu t'es senti(e) le plus à l'aise? Pourquoi?
B) Et avec laquelle tu t'es senti(e) mal à l'aise? Pourquoi?
6. Quelle a été la façon de transmettre (stratégie d'enseignement) utilisée par ta professeure qui t'a le plus aidé(e) à comprendre les mouvements dansés? Pourquoi?
 - 6.1 Et laquelle t'a le moins aidé(e). Pourquoi?
Exemples de stratégies d'enseignement :

- a. Quand la professeure expliquait les mouvements dansés avec les mots.
 - b. Quand la professeure démontrait les mouvements dansés avec le corps.
 - c. Quand la professeure t'a touché(é).
 - d. Quand la professeure a utilisé un objet.
 - e. Quand la professeure a donné une image.
 - f. Autre, laquelle?
7. Est-ce que tu pratiques les mouvements dansés à la barre, appris pendant les cours de ballet, en dehors de ceux-ci?
- 7.1 Si oui, qu'est-ce que tu pratiques?
- 7.2 Comment le pratiques-tu?
- 7.3 Est-ce que cela t'aide à mieux comprendre ces mouvements dansés déjà appris pendant les cours?
8. Qu'est-ce que tu as fait et comment tu as fait pour intégrer, dans ta tête et aussi dans ton corps, chacun des mouvements dansés appris à la barre?

Exemples :

QUOI = Je regarde la professeure. J'écoute ce qu'elle dit. Je me regarde dans le miroir en faisant ce que la professeure fait.

COMMENT = Je me situe face à elle, j'observe ses bras et ses jambes et je répète ce qu'elle fait en même temps. Quand j'observe, je peux intégrer le mouvement dans ma tête et en même temps je l'intègre dans mon corps.

PRÉALABLES	QUOI	COMMENT
La posture		
Le port de la tête		
La position des bras et les ports de bras		

Les positions des jambes		
L'alignement du pied		
Le transfert du poids		
MOUVEMENTS SIMPLES	QUOI	COMMENT
Le demi-plié		
Le grand plié		
Le relevé		
Le ramassé		
Le cambré		
Le cou-de-pied		
Le passé		
L'attitude		
Le battement tendu		
Le battement jeté		
Le relevé lent		
Le grand battement		
MOUVEMENTS COMBINÉS	QUOI	COMMENT
Le rond de jambe par terre en dehors et en dedans		
Le battement fondu		
Le battement frappé		
Le développé		

ANNEXE F
CALENDRIER D'ACTIVITÉS

CALENDRIER D'ACTIVITÉS
PROJET DE RECHERCHE, MAÎTRISE EN DANSE, PAOLA RODRIGUEZ
GROUPE 1, LUN 21 H – 22 H 15

Cours 1 de la session, 15 octobre :

1. Présentation du projet de recherche.
2. Remettre aux apprenant(e)s le formulaire de consentement.
3. Donner l'adresse courriel et/ou Facebook.
4. Remettre aux apprenant(e)s le 1^{er} questionnaire et le calendrier d'activités.

Cours 2 de la session, 22 octobre :

1. Remettre à l'enseignante le formulaire de consentement signé. (les participant(e)s)
2. Confirmation des participant(e)s au projet.
3. Remettre à l'enseignante le premier questionnaire rempli. (tous (toutes) les apprenant(e)s).

Cours 3 de la session (cours 1 de la recherche), 29 octobre :

1. Captation audiovisuelle du cours.

Cours 4 de la session (cours 2 de la recherche), 5 novembre :

1. Remettre pour la première fois aux participant(e)s le 2^e questionnaire.

Cours 5 de la session (cours 3 de la recherche), 12 novembre :

1. Remettre à l'enseignante le 2^e questionnaire rempli.

Cours 6 de la session (cours 4 de la recherche), 19 novembre :

1. Captation audiovisuelle du cours.

Cours 7 de la session (cours 5 de la recherche), 26 novembre :

1. Entretien individuel durant la semaine. (pas encore sûr)

Cours 8 de la session (cours 6 de la recherche), 3 décembre :

1. Entretien individuel durant la semaine.

Cours 9 de la session (cours 7 de la recherche), 10 décembre :

1. Remettre pour la deuxième fois le 2^e formulaire.
2. Entretien individuel durant la semaine.

Cours 10 de la session (cours 8 de la recherche), 17 décembre :

1. Remettre à l'enseignante le 2^e formulaire rempli.
2. Captation audiovisuelle du cours.
3. Entretien individuel durant la semaine.

CALENDRIER D'ACTIVITÉS

PROJET DE RECHERCHE, MAÎTRISE EN DANSE, PAOLA RODRIGUEZ

GROUPE 2, JEU 19 H 45 – 21 H

Cours 1, 11 octobre :

1. Présentation du projet de recherche.
2. Remettre aux apprenant(e)s le formulaire de consentement.
3. Donner l'adresse courriel et/ou Facebook.
4. Remettre aux apprenant(e)s le 1^{er} questionnaire et le calendrier d'activités.

Cours 2, 18 octobre :

1. Remettre à l'enseignante le formulaire de consentement signé. (les participant(e)s).
2. Confirmation des participant(e)s au projet.
3. Remettre à l'enseignante le premier questionnaire rempli. (tous (toutes les apprenant(e)s)

Cours 3, 25 octobre :

1. Captation audiovisuelle du cours.

Cours 4, 1^{er} novembre :

1. Remettre pour la première fois aux participant(e)s le 2^e questionnaire.

Cours 5, 8 novembre :

1. Remettre à l'enseignante le 2^e questionnaire rempli.

Cours 6, 15 novembre :

1. Captation audiovisuelle du cours.

Cours 7, 22 novembre :

1. Entretien individuel durant la semaine. (pas encore sûr)

Cours 8, 29 novembre :

1. Entretien individuel durant la semaine.

Cours 9, 6 décembre :

1. Remettre pour la deuxième fois le 2^e questionnaire.
2. Entretien individuel durant la semaine.

Cours 10, 13 décembre :

1. Remettre à l'enseignante le 2^e questionnaire rempli.
2. Captation audiovisuelle du cours.
3. Entretien durant la semaine.

ANNEXE G
GRILLE D'ANALYSE POUR LES VIDÉOS

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANTE			
DIRE (quoi/comment)	AVANT L'EXERCICE	PENDANT L'EXERCICE	APRÈS L'EXERCICE
-- Image	L'enseignante donne une image avec les mots		
FAIRE (quoi/comment) -- Geste	Elle fait le mouvement avec les mains		
OBSERVER (quoi/comment)			

ACTIVITÉ DE L'APPRENANTE			
DIRE (quoi/comment)	AVANT L'EXERCICE	PENDANT L'EXERCICE	APRÈS L'EXERCICE
FAIRE (quoi/comment) -- Imitation	Elle fait le demi-plié en même temps que l'enseignante		
OBSERVER (quoi/comment)	Elle observe l'enseignante directement ou à travers le miroir		

TABLEAUX DE SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS DE LA CAPTATION AUDIOVISUELLE

ACTIONS DE L'ENSEIGNANTE	QUOI	OÙ	QUAND	COMMENT
FAIRE	Déplacements	Autour des apprenantes	Pendant la réalisation des exercices	En cercle, en observant les apprenantes, en faisant les mouvements avec les apprenantes, en donnant des corrections à travers le dire.
	Corrections physiques tactiles ou verbales	Près ou loin des apprenantes, depuis divers angles de la salle	Avant Pendant Après la réalisation des exercices	À travers le toucher ou à travers des gestes avec ses mains; cela pouvait être accompagné par le dire. Elle s'est servie des photos prises dans les cours, ainsi que d'objets.
	Démonstrations	Depuis divers angles de la salle, ainsi que dans diverses positions (debout, couchée) en montrant divers angles d'elle-même	Avant Pendant Après la réalisation des exercices	En faisant les mouvements demandés, en touchant diverses parties de son corps, cela pouvait être accompagné par divers gestes ou par le dire.
DIRE	Comptes musicaux Parties du corps Mots de l'espace Mots inventés Latéralité Onomatopées Sons Prénoms des apprenants	Depuis divers angles de la salle, près ou loin des apprenantes	Avant Pendant Après la réalisation des exercices	Sur la musique, en donnant les caractéristiques qualitatives ou mécaniques des mouvements. En utilisant souvent l'humour.
	Métaphores Images mentales Sensations Corrections	Depuis divers angles de la salle, près ou loin des apprenantes	Avant Pendant Après la réalisation des exercices	En donnant des exemples de la vie quotidienne ou de l'imagerie. Elle s'est servie de livres. En utilisant souvent l'humour.
	Questionnements	Depuis divers angles de la salle, près ou loin des apprenantes	Avant Pendant Après la réalisation des exercices	En posant des questions sur quoi et pourquoi faire ou ne pas faire, en demandant aux apprenantes des exercices d'observation des mouvements dansés. En utilisant souvent l'humour.
OBSERVER	Les apprenantes	Depuis divers angles, près ou loin	Avant Pendant Après la réalisation des exercices	Cette action a constamment accompagné le dire et le faire.

ACTIONS DE L'APPRENANTE	QUOI	OÙ	QUAND	COMMENT
FAIRE	Observe l'enseignante, ses collègues ou elle-même	À la barre	Avant Pendant Après la réalisation des exercices	Directement ou à travers le miroir ou la fenêtre
	Imite l'enseignante et ses collègues	À la barre	Avant Pendant Après la réalisation des exercices	En faisant le mouvement en même temps que l'enseignante ou les collègues
	Répète les mouvements dansés que l'enseignante démontre	À la barre	Avant Après la réalisation des exercices	En observant l'enseignante ou en s'observant elle-même
DIRE	Questionne l'enseignante	À la barre	Avant Après la réalisation des exercices	En posant des questions sur les consignes ou les mouvements dansés demandés par l'enseignante

Extrait de l'AVCLI

RÉCHAUFFEMENT :

En cercle, les élèves font le réchauffement : flex-pointe, d-p, ramassé, tout ça en 6° et en 1^{er} p., papillon et mvt du dos en faisant des vagues et en faisant rond et diagonale, abdos. Couchées sur le ventre, la même chose : flex-pointe, demi-plié, cercles, cambré, grenouille. Le réchauffement finit : **12'21''**

Je demande d'arranger les barres d'une façon particulière, 3 horizontales et 1 verticale (celle qui est du côté droit du danseur, à l'inverse des cours du jeudi).

À LA BARRE**AVANT DE FAIRE L'EXERCICE**

Je suis face au miroir gauche (danseur), je montre l'exercice rapidement. Les élèves font en même temps que moi. (Je montre un équilibre à la fin, on ferme les yeux et on montre les dents.) Résumé uniquement avec les mots, juste avant de commencer (comme toujours); je mets la musique : **15'50''**

PENDANT L'EXERCICE : à droite

Pendant la 1^{re} partie de l'exercice, je dis les corrections et je fais l'exercice; après, je corrige physiquement. L'exercice finit : **17'52''**

APRÈS AVOIR FAIT L'EXERCICE :

Stratégie pour dire comment faire/échange : les mvts des bras accompagnent les mvts des jambes. C'est pour le public, c'est un mvt doux. On ne commence ni par le coude, ni par le dos, ni par l'épaule (je montre ça d'une façon exagérée, comme d'habitude - 5 des 11 élèves font avec moi, toutes regardent) : **18'46''**

PENDANT L'EXERCICE : à gauche

Toujours, en même temps, j'écoute la respiration, plus haut, maximum (j'ai parlé presque tout le temps).

Commentaire [P1]: Stratégie Barre au sol

Commentaire [P2]: DIRE + FAIRE. Stratégie spatiale (montré les exercices d'un e façon différente)

Commentaire [P3]: FAIRE. Les élèves m'imitent.

Commentaire [P4]: DIRE + FAIRE. Proprioception, app. som.

Commentaire [P5]: DIRE. Stratégie « résumé »

Commentaire [P6]: DIRE + FAIRE. Commentaire fait à travers la fait de penser à l'autre et à partir d'une blague « Les élèves m'imitent ».

Commentaire [P7]: DIRE. Exigence « cachée ».

Commentaire [P8]: DIRE. Illustration de la respiration, app. som.

Commentaire [P9]: DIRE. Exigence « cachée ».

Extrait de l'AVCJ6

12'08''

AVANT DE FAIRE L'EXERCICE :

Je rappelle ce que nous avons travaillé la semaine passée : l'allongement = l'opposition, la posture.

Pour montrer l'exercice, je me mets au milieu, mais face à un miroir en me regardant.

Vous savez déjà ce qu'il faut faire, donc passez du cerveau au corps. Je vais vous poser beaucoup de questions qui vont être liées à ce que vous avez déjà compris jusqu'aujourd'hui. On donne une consigne, mais on ne sait pas ce que l'élève comprend de ce qu'on dit.

22'27''

AVANT DE FAIRE L'EXERCICE :

(Je commence à montrer l'exercice qui est le battement tendu avec cou-de-pied, je le fais rapide dans ce cas. Et je vois encore la difficulté à comprendre ce mtv du cou-de-pied) **STRATÉGIE POUR QUESTIONNER LE SAVOIR APPRIS** (nom de l'élève) qu'est-ce que tu as fait pour faire le cou-de-pied derrière, comment tu comprends ce mouvement-là? Elle répond : Je pense à la cuisse qui est en rotation (elle se touche et tourne vers l'extérieur la cuisse de la jambe qui fait le cou-de-pied). Moi : OK (on la regarde, il y a 3 élèves sur 8 qui font le mtv aussi). Elle continue : le genou qui est vers le côté et les orteils vers l'infini. Moi : OK parfait! Et ta jambe de support? (je demande) Elle est solide, répond-elle. Je continue en montrant et en disant l'exercice.

On ne cache pas la lumière, il faut descendre les bras.

00'11'' (deuxième vidéo)

APRÈS AVOIR FAIT L'EXERCICE :

STRATÉGIE QUESTIONNER LE FAIRE : Quelle image peut-on utiliser pour comprendre le jeté? Kicker un ballon (une élève répond). Quelle autre chose? La même élève dit : donner un coup de pied. Moi : donner un coup de pied!

STRATÉGIE COMPARAISON – IMAGE : Quand vous allumez une allumette... C'est zza zza (je fais le son et le geste d'allumer une allumette), c'est exactement ça au moment de faire le jeté. Si on ne fait pas la pression... Une élève dit : ça n'allume pas. Moi : exactement!

2'50''

AVANT DE FAIRE L'EXERCICE SUIVANT :

OK, on continue, fondu, pardon rond de jambe (je me place, face aux élèves de la barre du milieu, en 1^{er} p.) Avec toute la force du monde je commence à faire le battement tendu pour ensuite faire le rond de jambe (Les élèves qui sont en face de moi commencent à faire ce que je fais).

Commentaire [P1]: DIRE. Révision des stratégies de la semaine passée (l'opposition = Leviers théoriques).

Commentaire [P2]: DIRE. Confirmation d'un savoir/donner confiance aux élèves/questionner le savoir.

Commentaire [P3]: DIRE. Répétition de la stratégie pour questionner le savoir appris.

Commentaire [P4]: DIRE. CACHER? Dire/faire quoi ne pas faire à travers une image.

Commentaire [P5]: DIRE. Questionner le quel à travers une image.

Commentaire [P6]: DIRE. Image.

J'observe et je dis : Ahh, tu m'as fait me rappeler qqch. **STRATÉGIE POUR LE ROND DE JAMBE : 3'15''** Vous savez c'est quoi le merengue n'est-ce pas? C'est quoi le merengue? C'est quoi le merengue? C'est quoi le merengue? C'est quoi le merengue? C'est quoi le merengue? (je commence à dire ça avec le rythme du merengue et à danser le merengue et les élèves aussi) Quelques-unes ont commencé avant moi à danser le merengue, pendant que je chantais. (J'explique les différentes façons de bouger les hanches, le rythme du merengue, etc.) Je dis : le b. tendu, le b. jeté, le c-d-p, le passé, le rond de jambe, le relevé lent, n'ont rien à voir avec le merengue. Donc, des fois je vois ta et ta talata (je commence à faire battement tendu, le battement jeté, le cou-de-pied, le passé en bougeant les hanches comme en dansant merengue. Je chante le rythme du merengue, pendant que je fais ça. C'est très drôle! Les élèves rient.) Non!!! Peut-être on pourrait faire ça un jour ou pour la session prochaine, faire une chorégraphie qui s'appelle *bamerengue*, je ne sais pas (tout le monde rit) mais pas les trois cours qui nous restent OK? Donc, c'est pour ça qu'on pousse le sol (je fais le b. tendu devant en touchant mes hanches) et on aaah (je m'allonge) pour éviter le mvt des hanches (9 élèves sur 10 font ce que je suis en train de dire). Pour le rond de jambe, pousse le sol, pas merengue, ni reggaeton, moins encore reggaeton (je suis en train de faire le rond de jambe, je lève mon bras un peu et je m'allonge. Toutes les élèves font le rond de jambe en même temps que moi).

Commentaire [P7]: DIRE + FAIRE.
Relation avec les expériences vécues (et peut-être celles des élèves) à travers une blague.

ANNEXE H

GRILLE D'ANALYSE POUR L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

AEdEP

Transcription intégrale	Analyse des relances de B et des répliques de A	Commentaires, remarques, réflexions, etc.
<p>7'47'' A. Au début je mettais les barres comme ça, mais je sentais que je n'avais pas une vision complète des élèves, parce que comme ça c'est trop divers on voit comme <i>phrf</i> ... les barres étaient...</p> <p>B. Alignées?</p> <p>A. Alignées, il y avait juste une verticale, les 3 horizontales et il y avait une verticale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A fait des gestes pour montrer que les barres étaient placées de manière verticale l'une à côté de l'autre. - A fait un mouvement horizontal avec sa main droite de gauche à droite. - A regarde en bas (PPI), elle place ses mains comme les barres. - A fait un son et elle met ses mains comme si elles étaient centrées sur un point. - A montre avec ses mains la position des barres. 	<p>Disposition des barres (stratégie spatiale?)</p>

Extrait de l'AEDEE :

B : Alors, est-ce que quand tu penses aux cours de ballet, tu vois cela comme un endroit où tu peux te laisser aller, ou quand tu arrives dans les cours, tu arrives avec tout ton bagage d'étudiante en fin de semestre, stressée ou...

A : Non, j'arrive là, la tête complètement vidée, j'ai tellement à penser sur les mouvements qu'il faut que je fasse, la manière dont il faut que je place mon corps et puis le reste est complètement oublié. C'est génial, car cela permet justement de laisser ses petites affaires quotidiennes à l'extérieur...

Commentaire [P1]: Signification du cours de ballet pour elle

B : Et puis de se concentrer entièrement sur l'aspect physique, la danse, etc.

Maintenant, quand tu dis que tu n'as pas de rythme, est-ce que tu as l'impression que c'est parce que la musique ne te convient pas? Qu'est-ce qui se passe?

A : Non, j'aime la musique, j'adore le classique. Je pense c'est la musique en général dans ma vie. Quand j'essaie de jouer de la musique, j'ai toujours de la misère à entendre le rythme, la chanson. Surtout dans le ballet, il y a plusieurs choses qui se passent en même temps. Je ne suis pas capable de cerner.

Commentaire [P2]: Sa difficulté

B : La mélodie, tu dis que tu essaies de faire de la musique, tu en joues?

A : Oui, j'essaie de jouer du piano.

B : Cela fait longtemps?

A : Non, récemment.

B : Est-ce que la plupart des musiques qui sont jouées en classe sont des mélodies de piano?

A : Heu, dans la classe de ballet?

B : Oui, avec Paola.

A : Je sais qu'elle nous a déjà fait jouer *Le lac des cygnes*. Je sais qu'une fille nous a dit, je ne connais pas tous les noms des chansons. Mais des fois, elle change des styles différents pour qu'on pratique le rythme, faire attention, bouger n'importe comment au rythme de la musique.

Commentaire [P3]: L'une des stratégies d'enseignement dont elle se souvient

B : N'importe comment... Cela change le ballet.

A : C'est pour apprendre le rythme, parce que je pense que nous avons tous la misère avec le rythme.

Commentaire [P4]: Continuation du P3

Extrait de l'AEDEL – en parlant du battement jeté :

B : Comment est-ce que tu faisais à ce moment-là, quand elle attrapait ta jambe, tu étais à la barre encore c'est ça? Et puis, je suppose qu'elle a fait beaucoup de fois pour que tu arrives à sentir, est-ce que tu peux replonger dans ce moment?

A : Oui, c'est ça, on était à la barre au départ et on le faisait tous, et puis là, moi, je le faisais sans marquer vraiment un arrêt et sans donner assez de force, donc quand elle a attrapé ma jambe au départ (elle fait le geste que j'ai fait en attrapant sa jambe, avec sa main droite) behh je la laissais attraper ma jambe et je ne lui donnais presque pas de force, mais elle me disait : il faut que tu vraiment te libères, il faut que tu forces et tout, fais là, en faisant quelques fois ça a aidé aussi, on a un peu le réflexe de regarder ce qu'on fait, ce qui n'est pas très bon parce qu'on se déforme tout et j'essayais vraiment de me concentrer de ehhh, après ça, je pouvais même prévoir quand est-ce qu'elle allait l'attraper et quand est-ce que j'allais me libérer jusqu'à tant qu'elle me lâche et j'essaie de le faire toute seule; donc il y a un moment où justement tu essaies de comprendre et il y a un moment où tu le fais avec son aide et après ça, il y a un mois, moi j'essaie de le faire toute seule sans son aide en gardant exactement la même chose (elle fait un geste avec ses mains l'une sur l'autre comme en coupant) pour me rappeler.

Commentaire [P5]: Reproduction de mon geste

Commentaire [P6]: Stratégies = PROCESSUS COGNITIF? = SON PROCESSUS D'APPRENTISSAGE!

ANNEXE I
EXPÉRIENCE VÉCUE (+) POSITIVE / (-) POSITIVE

APPRENANTE	EXPÉRIENCE VÉCUE (+) POSITIVE / (-) POSITIVE			
	COURS	BARRE	MOUVEMENT DANSE	CORPS
AURORA	(+) Avoir du plaisir en pratiquant une discipline exigeante (-) Le temps du cours n'est pas assez long	(+) Travailler la posture	(+) Le <i>battement tendu</i> et le <i>rond de jambe</i> (-) Le <i>cambré</i>	(+) Développement des muscles (-) La posture crée des douleurs.
LISETTE	(+) Connaissance du contrôle et des sensations du corps; libération de l'esprit et des pensées extérieures (-) Compréhension et mémorisation de concepts	(+) Écouter et poser des questions	(+) Le <i>cambré</i> , le <i>ramassé</i> , le <i>demi-plié</i> (-) Le <i>cou-de-pied</i>	(+) Moins de crampes, intégration des mouvements et facilité à les exécuter
CARMEN	(+) C'est bon (-) Le temps du cours n'est pas assez long	(+) Sensation de sécurité, apprentissage du bon alignement du corps (-) Difficulté à coordonner les bras et les jambes	(+) Le <i>relevé</i> (-) Le <i>battement tendu</i>	(+) Plus ferme
EFFIE	(+) Se fondre dans l'univers du ballet (-) Difficulté de mémorisation	(+) Prendre conscience du corps (-) Difficulté à coordonner les bras et les jambes	(+) Le <i>demi-plié</i> , le <i>relevé</i> (-) Le <i>battement tendu</i> , le <i>cou-de-pied</i> , le <i>rond de jambe</i>	(+) Adaptation, maîtrise de l'équilibre et du mouvement (-) Le corps n'est pas habitué à garder la posture requise (au début)
GULNARA	(+) Stimulant, respecter les limites (-) Le temps du cours n'est pas assez long.	(+) Sentir le corps	(+) Le <i>demi-plié</i> (-) Le <i>relevé</i> et les <i>mouvements dansés combinés</i>	(+) Transformation de la posture et de la prise de conscience des muscles (-) Oubli des différentes corrections corporelles (au début)
MIRTHA	(+) Adaptation, ambiance calme et relaxante (-) Difficulté de concentration	(+) Exécuter une routine (-) Le ballet est dur	(+) Le <i>cambré</i> (-) La <i>posture</i> , le <i>cou-de-pied</i>	(+) Plus de conscience du corps et des mouvements (-) Difficulté à comprendre les différentes positions (au début)
SWANILDA	(+) Apprentissage continu (-) Le temps du cours n'est pas assez long	(+) Apprentissage du travail du corps (-) Difficulté à coordonner les bras et les jambes	(+) Le <i>battement tendu</i> (-) Le <i>demi-plié</i> , le <i>cou-de-pied</i>	(+) Amélioration de la masse musculaire et de la posture

ANNEXE J

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT LES PLUS AIDANTES ET LES MOINS AIDANTES
SELON LES SEPT PARTICIPANTES

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT LES PLUS AIDANTES SELON LES SEPT PARTICIPANTES	
A U R O R A	« La démonstration combinée à la correction corporelle reste la stratégie d'enseignement qui m'est d'une plus grande aide. » (AQ2A-3, p. 1)
	« La répétition du mouvement est un très bon moyen pour apprendre. » (AQ2A-3, p. 2)
	« Revenir sur les mouvements à chaque semaine permet assurément une amélioration. » (AQ2A-3, p. 2)
L I S E T T E	« Je me suis sentie à l'aise dans toutes les stratégies d'enseignement parce que je savais qu'elles avaient un but et qu'elles m'aidaient à comprendre. » (AQ2L-2, p. 2)
	« Quand la professeure me touche, cela me désigne exactement ce que je dois changer et comment. » (AQ2L-2-3, p. 2)
	« Quand elle me corrige verbalement, sur ce qu'elle m'a déjà montré. » (AQ2L-2-3, p. 2)
	« Expérimenter le mouvement ou l'explication, d'une façon individuelle. » (AQ2L-3, p. 2)
C A R M E N	« Quand elle montre les mouvements parce que c'est plus facile pour moi quand je peux la regarder. » (AQ2C-1-2-3, p. 2)
	« Quand la professeure démontrait les mouvements dansés avec le corps. Quand la professeure m'a touchée. Quand elle me montre mes erreurs. » (AQ2C-3, p. 2)
E F F I E	« Quand le professeur donne des images. Et quand le prof corrige notre posture ou notre façon de faire les mouvements, car cela nous permet de mieux sentir dans notre corps la posture qu'il faut faire. » (AQ2E-1-2-3, p. 2)
	« Quand le prof montre au centre le mouvement dont il est question et qu'elle le fait en tournant pour que nous puissions voir comment le corps bouge sous les différents angles et que nous ayons une idée de comment positionner notre corps. Après avoir vu le mouvement, je me sens plus à l'aise à le faire. » (AQ2E-2, p. 1)
	« Quand la prof explique le mouvement en le faisant en même temps pour que nous puissions voir. Ce qui permet de le faire en même temps qu'elle et par conséquent, de faciliter la mémorisation du mouvement. » (AQ2E-3, p. 2)

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT LES PLUS AIDANTES SELON LES SEPT PARTICIPANTES (suite)	
G U L N A R A	« J'ai apprécié qu'elle me corrige, cela me permet de voir mes erreurs et de sentir la différence entre le mouvement bien exécuté et le mouvement mal exécuté. L'humour rend très à l'aise. » (AQ2G-2-3, p.2-3)
	« Elle prend le temps de faire le mouvement avant nous et le décortiquer par étapes lentement. » (AQ2G-2, p. 2-3)
	« Je me suis rendu compte lors des derniers cours que lorsqu'elle parle en même temps que l'on fait le mouvement demandé, je le réussis. » (AQ2G-3, p. 4)
M I R T H A	« Qu'elle nous montre les exercices à faire en tournant de sens, elle a fait le tour de chaque personne pour les corriger, précise, claire et très visuelle. » (AQ2M-1, p. 2)
	« La professeure explique très bien, elle a toujours une bonne attitude. Son enthousiasme m'aide à me concentrer. » (AQ2M-2, p. 2)
	« Quand elle nous l'expliquait en face de nous et que nous pouvions l'imiter à la barre je comprenais très bien parce que la plupart de mes sens étaient interpellés. » (AQ2M-3, p. 2)
	« Grâce à la répétition des renseignements et de la démonstration visuelle, je comprends bien les mouvements à analyser. » (AQ2M-1-2, p. 2)
	« Quand elle nous montrait le mouvement et que par la suite nous répétions immédiatement le mouvement avec notre coéquipière, comme cela nous pouvions rapidement analyser le mouvement et le pratiquer. » (AQ2M-3, p.2)
« C'est la diversité des exemples pour nous montrer un mouvement qui m'a permis de bien comprendre les mouvements que nous devons faire. » (AQ2M-3, p. 3)	
S W A N I L D A	« Lorsqu'elle le fait, parce que ça me permet de voir ce que je dois corriger et de mieux comprendre ce qu'elle demande. » (AQ2S-2-3, p. 1)
	« Lorsqu'elle repositionne mon corps, m'aide à comprendre mes erreurs. » (AQ2S-2-3, p. 1)

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT LES MOINS AIDANTES SELON LES SEPT PARTICIPANTES	
AURORA	« Difficulté à comprendre si les explications ne sont pas démontrées. » (AQ2A-3, p. 2)
LISETTE	« Les objets ne m'ont pas beaucoup aidée, car j'avais de la difficulté à transposer l'image dans le contexte corporel. » (AQ2L-2-3, p. 2)
CARMEN	« Quand elle prononce le nom des mouvements parce que je ne les connais pas encore. » (AQ2C-1-2-3, p. 2) « Quand la professeure a donné une image. Quand la professeure expliquait les mouvements dansés avec les mots. » (AQ2C-3, p. 2)
EFFIE	« Le fait de ne pas pouvoir se regarder dans le miroir pour comprendre comment faire le mouvement. » (AQ2E-1, p.2) « Lorsque le prof utilise un objet. Je comprends l'idée de nous faire sentir le mouvement, mais je ne suis pas si sûre finalement de comprendre quoi faire avec. » (AQ2E-1-2-3, p. 1)
GULNARA	« Beaucoup plus de facilité à comprendre par l'observation que par l'explication verbale. » (AQ2G-2-3, p. 3-4)
MIRTHA	« Je me suis sentie moins à l'aise avec le truc des foulards pour sentir comment il fallait bouger la jambe. » (AQ2M-3, p. 2) « Quand elle les nomme et nous demande de les faire rapidement. » (AQ2M-1, p. 2)
SWANILDA	Sur ce sujet, Swanilda mentionne que toutes les stratégies d'enseignement ont été positives et l'ont aidée à apprendre les mouvements dansés. Pour elle, aucune stratégie n'était moins positive que les autres.

ANNEXE K

SYNTHÈSE DES RÉPONSES DU DEUXIÈME QUESTIONNAIRE (extraits)

AQ2L-1-2-3

PRÉALABLES	QUOI	COMMENT
La posture	Je regarde la professeure et je l'imité en me regardant dans le miroir.	Je regarde tous les angles et je vérifie si de face comme de profil ma position ressemble et si tous les morceaux de mon corps sont au bon endroit et utilisés correctement. Puis, quand je suis satisfaite, je tente de me rappeler des sensations de mon corps, et je chercherai par la suite à les reproduire (ex : les abdos travaillent, ça tire dans mon cou...) Je vérifie de temps à autres si ma posture est restée adéquate.
Le port de la tête	J'écoute ce que la professeure me dit.	J'essaie de faire la position au maximum de ma capacité, je garde toujours une tension vers le plafond.
La position des bras et les ports de bras	Je regarde la professeure et j'imité, j'écoute.	J'imité la professeure et je me regarde dans le miroir, je me corrige selon ce qu'elle a expliqué (ex : plus en avant, en rondeur, les pouces cachés). J'essaie de faire en sorte que cela ressemble le plus à ce que cela devrait être. Je reconnais également la bonne tension entre mes omoplates pour bien porter mes bras. Je note également les tendances et les erreurs que j'applique souvent et je tente de mettre l'emphase sur celles-ci. Je vérifie les angles en me regardant sur plusieurs faces dans le miroir.
Les positions des jambes	Je regarde et je mémorise.	Je les avais déjà appris auparavant. Je vérifie au miroir, si mon poids est au bon endroit et l'angle de mes pieds acceptables.
L'alignement du pied	Je regarde au miroir.	Je vérifie et tente de rétablir au mieux que je peux. J'essaie de mémoriser la sensation sans trop y penser sinon je ne réussis pas.
Le transfert du poids	Je regarde la professeure. Je regarde dans le miroir.	Je me pratique plusieurs fois, j'essaie de lever une jambe pour vérifier si le transfert est réussi. J'essaie de le faire subtilement. Je fais des liens avec ce que l'on apprend en mime.

AQ2G-1-2-3

MOUVEMENTS SIMPLES	QUOI	COMMENT
<i>Le demi-plié</i>	Je regarde la professeure.	J'essaie d'intégrer la sensation qui implique de pousser le sol tout en pensant aux hanches carrées et au dos droit.
<i>Le grand plié</i>	Je regarde sa manière de faire et j'écoute ses directives.	Je développe mon mouvement par étape en passant de grand plié à demi-plié. Je fais une petite pause entre les deux pour montrer.
<i>Le relevé</i>	J'écoute et je regarde ce qu'elle dit.	Je l'imité en prenant attention à pousser le sol même si je suis sur la pointe de mes pieds. Je me concentre sur la tension que je dois donner pour pousser le sol et en même temps forcer la rotation vers l'extérieur de mes jambes.
<i>Le ramassé</i>	J'écoute les directives.	Je le fais en même temps en gardant mon dos droit et mon ventre rentré. C'est ce à quoi je pense avant tout.
<i>Le cambré</i>	J'imité ma professeure et je regarde mon reflet.	J'imagine que j'ai un public et qu'il faut que je regarde. Je pense à l'infini : ma tête et mon bras qui se font tirer vers l'infini.
<i>Le cou-de-pied</i>	Je regarde lorsqu'elle le fait et qu'elle étire son cou vers l'infini et qu'elle pointe.	Je ferme mes yeux et j'essaie d'aller vers l'infini avec mon cou qui pointe vers le haut, avec ma jambe d'appui qui pousse vers le bas et mon pied qui pointe vers l'infini et ma jambe qui fait la rotation.
<i>Le passé</i>	Je regarde et je le fais en même temps.	Je garde en tête : que ma jambe d'appui doit être très tendue, que mes hanches doivent être carrées et aussi que mes deux jambes doivent aller vers l'extérieur.
<i>L'attitude</i>	J'écoute et je regarde la manière de faire de la professeure.	Je me concentre pour avoir les hanches carrées et les deux jambes vers l'extérieur. Je prends conscience de la résistance sur ma jambe d'appui.
<i>Le battement tendu</i>	Je regarde le déplacement du pied de ma professeure et sa jambe d'appui.	Je me rappelle de la résistance que je suis supposée avoir dans mes deux jambes et je me rappelle qu'il y a un public auquel je dois montrer mon genou. Donc, garder mes jambes vers l'extérieur.
<i>Le battement jeté</i>	Je regarde et j'écoute le bruit que le chausson est supposé faire lorsqu'il revient et glisse à terre.	Je fais la même chose que lors de mon battement tendu, mais je prête une attention particulière au glissement de bruit lors de ma demi-pointe et à mes hanches carrées.

<i>Le relevé lent</i>	J'écoute lorsqu'elle compte le temps et simultanément je regarde la vitesse à laquelle sa jambe monte, et comment, avec sa respiration.	Je me rappelle qu'il y a un public auquel je dois montrer mon genou donc j'essaie de me rappeler de la rotation à faire tout en gardant ma jambe tendue. Je m'arrête jusqu'où je suis capable.
<i>Le grand battement</i>	J'écoute et je regarde.	Je pense à mes hanches carrées et j'imagine que mes jambes sont légères en les décontractant lorsque je lève, mais en résistant lorsque je les descends.

AQ2A-1-2-3

MOUVEMENTS COMBINÉS	QUOI	COMMENT
<i>Le rond de jambe par terre en dehors et en dedans</i>	Je pense à la musique pour exécuter mon mouvement selon le rythme. Je me concentre sur mes hanches et mes lignes. Pour cela, je n'ai pas besoin du miroir.	J'observe la démonstration et j'écoute les explications. Ensuite, je me mets à pratiquer le mouvement.
<i>Le battement fondu</i>	J'écoute ce qu'elle dit et j'observe son mouvement pour passer le plus vite possible à l'observation de mon exécution du mouvement.	Je me concentre sur la simultanéité de mes deux jambes et pour cela je dois pratiquer le mouvement pendant que la professeure l'exécute pour la deuxième fois. La première démonstration, j'observe.
<i>Le battement frappé</i>	J'observe la professeure et je fais le mouvement après ses explications.	D'abord, je regarde ce qu'elle fait et comment. Ensuite, je passe tout de suite à la pratique en gardant l'oreille attentive sur les consignes.
<i>Le développé</i>	J'observe la professeure et je fais le mouvement après ses explications.	Idem.

ANNEXE L

ANALYSE DU JOURNAL DU BORD

agui les pose a hacer el ejercicio de coger (16)
una botella de agua y les dije q' vieran q' no era
necesario mover el hombro para mover el brazo
yo hacia el movimiento de hombro y les
decia no hace falta o ustedes hacen esto?
y para caminar es lo mismo, nos otros se
caminamos así (y yo movía la cadera de
manera exagerada) ellos se reían. S. distal

Entre un lado y el otro del tendu ^{hombros}
el ejercicio "del plato tieso" pero se me
ocurrió aumentarle el tendu → S. y S. 2
Solo fue en 1º pero con los tendus. S. emergencia
Les recordaba q' habíamos hecho el trabajo
de q' ellos se acordaron del abdomen y
las caderas.

Quide!!!

Antes de ir a la barra les puse fu
tipos de música para q' llamasen el
ritmo de la música les puse funkis
funkis, cascameces, reguetón, etc. unos
no querían les parecía una bobada y ellos
y yo gritado y bailado, tratado de em-
ocionarlos. Ellos giraban en Os pero más q'
yo les dije q' se movieran a todos lados.
S. musical

(17)

Str. Objet

para los tendus también agané las bufandas y se los empecé a avanzar en las firmas para q sintieran el q pero como q no funcionó mucho. fue muy largo y difícil de entender. Hay q buscar estrategias, mas cortas y efectivas. En este caso en este grupo, en estas clases →

Condición III

También, para los brazos, hicimos el ejercicio de cerrar los ojos e imaginarse q estaban en una cuerda, como ^{los} equilibristas q necesitaban hacer fuerza con los brazos para abajo para sentir un soporte. luego los puse a caminar en media fuerza con los ojos cerrados y los brazos a los lados. A lo mejor esto podría haberlo solo imaginado sin mover nada.

Str. Imagination-magner

Rendu: el jeté frente a la barra →
Escogí fundis fundis como música. les dije q se acordaran q era rendu, q me dijeran sinónimos de rendu y me decían: qilongé, droit, raide

Str. Lexical

Por la música lo hicieron una vez y los empecé a alborotar para q me

BIBLIOGRAPHIE

- Aitchison, B. (2012). *L'intégration de concepts de mouvements dynamiques dans la classe technique de ballet pour développer la qualité du mouvement*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Amra, S. (2007). *Créativité, sensation et imaginaire : étude de pratiques d'enseignement de l'improvisation dansée*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bazarova, N. et Mey, V. (2000). *Abc de Danza Clásica, primeros tres años de enseñanza de la escuela rusa, (traducción, edición y notas Farahilda Sevilla)*. Mexico: Escenologia, A.C.
- Beaulieu, M. (2011). *Séminaire d'initiation à la recherche : notes du cours, DAN8001*. Université du Québec à Montréal, Département de danse.
- Brown, A. K. (1984). *Dance notation for beginners*. London : Dance Books
- Bruni, C.G. (1998). *L'enseignement de la danse et après!* France : GERMS Sammeron.
- Cadopi, M. et Bonnery, A. (1990). *Apprentissage de la danse*. Joinville-le-Pont, France : Actio.
- Cecchetti, G. et Pappacena, F. (2005-2006). *La danse classique : manuel complet de la méthode Cecchetti*. Rome : Gremese.
- Challet-Haas, J. (1980). *Manuel pratique de danse classique analyse des principes et de la technique de la danse*. Paris : Amphora.
- Collod, A., Challet-Haas, J. et Brun, D. (2007). *Dossier Laban*. Paris : Ligne de sorcière
- Descombe, M. (2003). *The good research guide : for small scale social research projects (2nd ed.)* Philadelphia : Open University Press
- Desprès, A. (1998). *Travail des sensations dans la pratique de la danse contemporaine logique du geste esthétique*. (Thèse de doctorat). Université de Paris VIII-Saint-Denis.
- Desrat, G. (1980). *Dictionnaire de la danse historique, théorique, pratique et bibliographique : depuis l'origine de la danse jusqu'à nos jours*. Genève : Slatkine Reprints

- Deleuze, G. et Guatari, F. (1991) *Qu'est-ce que la philosophie?* France : De Minuit
- Dhombres, J. G et Kremer-Marietti, A. (2006). *L'épistémologie : état des lieux et positions.* Paris : Ellipses.
- Dolto, F. et Lévy, D. (2002). *Parler juste aux enfants : entretiens.* Paris : Mercure de France.
- Dolto, F. (1971) *Psychanalyse et pédiatrie les grandes notions de la psychanalyse. Seize observations d'enfants. 4e ed.* Paris : Éditions du Seuil
- Dussault, G. (2012). *L'Effort et la forme : notes du cours, DAN7631.* Université du Québec à Montréal, Département de danse.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps socio-anthropologie des techniques de danse.* (Thèse de doctorat). Université Lumière- Lyon 2.
- Fitts, P. M. (1964) *Perceptual- motor skill learning, in A.W. Melton (Ed), Categories of human learning.* New York: Academic Press
- Foster, R. (2010). *Ballet pedagogy: the art of teaching.* Gainesville: University Press of Florida
- Franklin, E. N. (1996). *Dance imagery for technique and performance.* Champaign: Human Kinetics.
- Franklin, E. N. (1996). *Dynamic alignment through imagery.* Champaign: Human Kinetics.
- Franklin, E. N. (2004). *Conditioning for dance.* Champaign : Human Kinetics.
- Fraleigh, S. H. et Hainstein, P. (1999) *Researching dance evolving modes of inquiry.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press
- Gaillard, J. (1991). *Pour une didactique de la création. Danse, no 227, p. 51-55. Janvier-février.* CRDP des pays de la Loire, Nantes : EPS.
- Ginot, I (2009). *Discours, techniques du corps et technocorps. In P. Gioffredi (Dir.) À la rencontre de la danse contemporaine, porosité et résistances, p.265-293.* Paris : Editions l'Harmattan.
- Godard, H. (2001). *L'enfant interprète, le regard de l'adulte spectateur, p. 77-103.* Balises : CESMD
- Godard, H. (1995) *Le geste et sa perception In La danse au XX siècle, M. Michel et I. Ginot, p. 224-229.* Paris : Bordas

- Godard, H. (1994) *Le geste manquant*. Revue internationale de psychanalyse. 5 : 63-75.
- Godard, H. (1994). *C'est le mouvement qui donne corps au geste*. *Marsyas*. 30: 72-77.
- González, M. d. C. and J. G. Rodríguez (2004). *Bases Metodológicas Referenciales, Técnica de la Danza Clásica, nivel elemental*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Gosselin, P. (2000). *Pour un enseignement des arts éclairé par la démarche de création*. *Actes du Congrès Art-fusion*, p. 71-78, novembre. Québec.
- Grieg, V. (1994). *Inside ballet technique separating anatomical fact from fiction in the ballet class*. Pennington, N.J.: Princeton Book.
- Haas, J. G. (2011). *Danse : anatomie et mouvements : un guide illustré pour gagner en souplesse, en puissance musculaire et en grâce*. Paris : Vigot.
- Hammond, S. N. (1993). *Ballet basics*. Mountain View, Calif.; Toronto Mayfield.
- Harbonnier, N. et Barbier, J-M. (2012). *"How seeing helps doing, and doing allows to see more": the process of imitation in the dance class*. Montréal.
- Harbonnier, N. (2009). *Autour de la proposition dansée Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*. (Thèse de Doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Henry, M. (2001). *Le corps subjectif. Philosophie et phénoménologie du corps*, p.77-105. Paris : PUF.
- Jean, G. (1976) *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman.
- Jodorowsky, A. (2007). *Cabaret místico*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
- Kant, M. (2007). *The Cambridge companion to ballet*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Kostrovitskaia, V. and A. Písarev (1996). *Escuela de danza clásica*. México
- Kostrovitskaia, V. S. (1981). *100 lessons in classical ballet*, Garden City, N.Y. Doubleday.

- Kovács, L. (2003). *Étude descriptive des pratiques pédagogiques cognitives d'une enseignante experte en classe technique de danse moderne*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Laban, R. v. (2003). *La danse moderne éducative*. Bruxelles : Complexe.
- Laban, R. v. (1994). *La maîtrise du mouvement essai*. Paris : Actes Sud.
- Launay, I. (2001). *Le don du geste Protée* 29(2), 85-96.
- Legault, M. (2012). *Formation à l'entretien d'explicitation de l'action : notes du cours, PPG7012L*. Université du Québec à Montréal, Département de danse
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin
- Le Moal, P. (2008). *Dictionnaire de la danse*. Paris : Larousse.
- Le Moal, P. (1999). *Dictionnaire de la danse*. Paris : Larousse, Bordas.
- Loupe, L. (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles : Contredanse
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative fondements et pratiques*. Montréal : Agence d'Arc.
- Martins, P. (1997). *New York City Ballet workout fifty stretches and exercices anyone can do for a strong, graceful, and sculpted body*. New York : W. Morrow.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *La spatialité du corps propre et la motricité. Phénoménologie de la Perception*. Paris : Gallimard.
- Nasio, J.-D. (2007). *Mon corps et ses images*. Paris : Payot.
- Pankow, G. (2004). *Structure familiale et psychose*. Paris : Flammarion
- Paskevskaja, A. (2005). *Ballet beyond tradition*. New York : Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Pouillaude, F. (2004). *Danse et cognition*.
- Poupart et al. (1997). *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin.

- Raymond, C. (1998). *Étude de pratiques de l'enseignement de la danse la communication des exigences : un discours porteur de non-dit et de savoirs à dévoiler*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Reynolds, N. (1991). *Dance classics a viewer's guide to the best-loved ballets and modern dances*. Chicago: Cappella Books.
- Reynolds, N (1980). *In performance a companion to the classics of the dance*. New York: Harmony Books.
- Robert, P., Rey-Debove, J., Rey, Alain. (1993). *Le nouveau petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rouquet, O. (1985). *Les techniques d'analyse du mouvement et le danseur le danseur. regard sur la façon contemporaine d'entraîner les danseurs : présentation de techniques innovatrices*. Paris : Fédération Française de danse.
- Rouquet, O. (1999). *Mettre en mouvement les spirales du corps*. Médecine des Arts, Vol 30, p. 33-40.
- Roux, C. (2007). *Danse(s) performative(s) : enjeux et développements dans le champ chorégraphique français, 1993-2003*. Paris : Harmattan:
- Ryman, R. (1997). *Dictionary of classical ballet terminology*. Waterloo, Ont. : University of Waterloo
- Savoie, K. (2002). *Stratégies de gestion de l'erreur de l'apprenant en classe de danse classique : modes d'intervention entre deux paradigmes*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, 2002.
- Schneider, M. (2002). *L'esprit du ballet*. Paris : Bartillat.
- Scholl, T. (1994). *From Petipa to Balanchine: classical revival and the modernization of ballet*. London ; New York : Routledge.
- Solane, J. (1950). *Pour une danse plus humaine*. Paris : J. Vautrain.
- Tremblay, M. (2007). *Définition partielle des concepts de kinésphère et de dynamosphère comme outils d'interprétation en danse contemporaine*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Vaganova, A. I. (1969). *Basic principles of classical ballet Russian ballet technique*. New York : Dover.
- Valery, P. (1957). *Œuvres*. Paris : Gallimard

- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF
- Villers, M.-É. d. (2003). *Multi dictionnaire de la langue française*. Montréal : Québec Amérique.
- Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*. Paris : Flammarion.
- Warren, G.W. (1996). *The art of teaching ballet ten twentieth-century masters*. Gainesville: University Press of Florida.
- White, J. d. (1996). *Teaching classical ballet*. Gainesville : University Press of Florida.

Pages web et sites Internet consultés:

Association des élèves du Dr Ehrenfried et des praticiens en Gymnastique Holistique du Québec. Récupéré de <http://www.gymnastiqueholistique.com/definition-gymnastique-holistique/>

AFCMD Association accord cinétique. Récupéré de <http://www.afcmd.com/d%C3%A9finition/>

Association Québécoise d'Eutonie Gerda Alexander. Récupéré de <http://www.eutonie.ca/>

Compilation of Somatic practices. Récupéré de http://www.sfu.ca/~tschiph/PhD/Thecla_Schiphorst_PhD_Appendix_B.pdf

Conseil des Arts du Canada (2004). Étude cartographique de la danse au Canada. Récupéré de http://canadacouncil.ca/publications_f/dc129585008010841008.htm

Conseil des Arts du Canada, T. J. C. R. I. (2004). La croissance de la danse au Canada pendant les trois dernières décennies. Récupéré de http://www.canadacouncil.ca/publications_f/feuilles_de_donnees/st127276333609375000.htm

Corpus studios. Récupéré de http://www.corpusstudios.com/index.php?option=com_content&task=view&id=26&Itemid=50

dB DANZA BALLETT, Fynneart, J. (2008). Récupéré de <http://www.danzaballet.com/jacqueline-fynneart-the-secrets-of-barre-au-sol/>

IDEOKINESIS, Dowd, I. (2007). Récupéré de <http://ideokinesis.blogspot.ca/>

INSTITUT FELDENKRAIS® D'ÉDUCATION SOMATIQUE, (2008). Récupéré de http://fr.yvanjoly.com/index.php/%C3%89ducation_somatique

L'école nationale de ballet du Canada. Récupéré de <http://www.nbs-enb.ca/accueil.aspx>

Le blogue. Récupéré de <http://www.blog-lecerveau.org/blog/2011/03/07/nos-neurones-miroirs-preferent-nos-mouvements-preferes/>

Monografias.com., Pérez Pallisé, J. (2008). Récupéré de <http://www.monografias.com/trabajos65/principios-creatividad/principios-creatividad.shtml>

Passion Ballet. Récupéré de <http://www.passionballet.com/pratiquer-la-danse-classique/apprendre-video-pas-de-danse-classique>

Portal de TESIS ELECTRONICAS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE., Riera Sanz, C. (2012). Récupéré de <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/111578>

Sensation and perception, Gregory, R et Colman, A. (1995). Récupéré de <http://www.le.ac.uk/psychology/amc/lepssens.html>

Taylor & Francis online, Martinell, L. (2009). Récupéré de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2009.10387394#.UrhhlfTuKQB>

Taylor & Francis online, Cooper, B. (2013). Récupéré de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2011.654016#.UrhjxPTuKQB>

The Cecchetti Society of Canada. Récupéré de <http://www.cecchettisociety.ca/About/about-f.html>

Université du Québec à Montréal. Département de danse, Pinard, S. (2012). Récupéré de <http://www.danse.uqam.ca/departement/personnel/professeurs/71-sylvie-pinard.html>