

REGARD DIDACTIQUE SUR DES PRATIQUES À VISÉES INCLUSIVES D'ENSEIGNANTES DE DANSE À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Hélène DUVAL

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Professeure titulaire au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal (UQUAM) et chercheuse associée du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle s'intéresse à l'éducation artistique dont la danse comme moyen d'inclusion scolaire et sociale et croise les concepts d'identité professionnelle, de réflexivité, et de création dans des dispositifs de recherche et de formation.

Caroline RAYMOND

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Professeure au Département de danse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et membre du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2). Cofondatrice du Groupe de recherche interdisciplinaire en arts vivants (GRIAV) à la Faculté des arts de l'UQAM, elle s'intéresse à la manière d'accompagner les étudiants de cycles supérieurs et les artistes par l'entretien d'explicitation.

Delphine ODIER-GUEDJ

HEP Vaud

Professeure ordinaire à la HEP Vaud, Lausanne, Suisse, où elle dirige le Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (Lasalé). À la croisée de la didactique, de l'analyse des interactions et de celle des mouvements, ses recherches visent à promouvoir les alliances éducatives notamment lors de la scolarisation d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et l'inclusion.

Citlali JIMENEZ

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Elle collabore comme agente de support à la recherche au Département de danse de l'UQAM. Ses intérêts de recherche portent sur les champs de l'enseignement de la danse, la somatique, l'intercorporalité et l'analyse du mouvement.

Caroline CHARBONNEAU

Université de Québec à Montréal (UQAM)

Elle collabore comme agente de support à la recherche à l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation somatique, l'éducation artistique, l'intercorporalité, et le travail de partenaires en danse et en acroyoga.

Résumé

Depuis quarante ans, la danse fait partie du curriculum scolaire québécois en tant que discipline du domaine artistique. Dans le contexte actuel, les pratiques d'enseignement sont mises au défi par une prérogative d'intégration scolaire, où l'enseignant de danse doit « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves avec handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) » (Gouvernement du Québec, 2001). Cet article présente une partie des résultats d'une étude qualitative sur des pratiques d'enseignantes de danse dans des groupes intégrant des EHDA, dont l'objectif est de décrire les stratégies didactico-pédagogiques et identitaires déployées par les enseignantes dans le but de favoriser la réussite de tous. En s'appuyant sur le concept de dialogue didactique interactif (Raymond, 2014, 2018), nous avons identifié trois grandes orientations de valeurs (Jewett, 1977) agissant comme ciment du lien de confiance enseignante-élèves: la valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève, la préservation de l'unité du groupe et la création d'un espace d'expression authentique et égalitaire. Ces dernières, ainsi que la façon dont l'enseignante investit et structure l'espace de classe, favorisent l'utilisation de stratégies didactiques (activité ludique et toucher didactique), facilitant la mobilisation des savoirs de danse en contexte d'intégration scolaire au primaire et au secondaire.

Mots-clés: danse; éducation; didactique; pédagogie; Québec.

Abstract

For the past forty years, dance has been part of the Quebec school curriculum as an arts discipline. In the current context, teaching practices are challenged by the prerogative of school integration, where the dance teacher must “adapt his or her interventions to the needs and characteristics of students with handicaps, social maladjustments, or learning disabilities” (Government of Quebec, 2001). This article presents part of the results of a qualitative study on the practices of dance teachers in groups that include students with special needs, the objective of which is to describe the didactico-pedagogical and identity-based strategies deployed by the teachers to promote success for all. Based on the concept of interactive didactic dialogue (Raymond, 2014, 2018), we identified three major value orientations (Jewett, 1977) acting as the cement of the teacher-student trust relationship: valuing the uniqueness and potential of each student, preserving the unity of the group, and creating a space for authentic and egalitarian expression. The latter, as well as the way in which the teacher invests and structures the classroom space, promote the use of didactical strategies (playful activity and didactic touch), facilitating the mobilization of dance knowledge in the context of school integration at the primary and secondary levels.

Keywords: dance; education; didactic; pedagogy; Quebec.

Introduction

Au début des années 1980, la danse a fait son entrée dans le curriculum québécois en tant que discipline scolaire associée au domaine des arts (Raymond et Lord, 2018). Elle occupe aujourd'hui une place à part entière dans le cursus de nombreuses écoles primaires et secondaires de la province. Les enseignants spécialistes du domaine sont formés à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), seule université québécoise à dispenser le programme de formation initiale à l'enseignement de la danse en milieu scolaire, tant au premier qu'au deuxième cycle universitaire. Parmi les treize compétences professionnelles développées en formation initiale et continue, la 7^e compétence exige de l'enseignant d'« adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des Élèves avec handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage – EHDAA » (Gouvernement du Québec, 2001).

1. Enseigner la danse en milieu scolaire québécois

Le nombre d'élèves HDAA intégrés aux classes dites ordinaires est en croissance constante. C'est également le cas en classes de danse. Si pendant longtemps cette intégration visait la présence de ces élèves en classe, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) précise qu'au regard de la diversité des élèves dans leur ensemble :

Il ne s'agit plus d'intégrer... des élèves qui ont des besoins particuliers, cas par cas, au sein d'un groupe dit ordinaire. Il s'agit plutôt de concevoir une éducation inclusive pour tous qui réponde aux besoins de chacun, quels que soient ses besoins et ses capacités. Le défi à relever consiste donc à penser les adaptations globalement en cherchant le plus possible à répondre à des besoins communs plutôt que d'envisager les adaptations à la pièce, en fonction du profil de chaque élève. (CSE, 2017b, p. 4)¹

Cet avis fait état de certains constats, notamment des « écueils rencontrés dans la mise en œuvre des visées inclusives du système scolaire québécois » et des « pratiques qui font obstacle à une éducation inclusive pour tous » (CSE, 2017a, p. 1). En effet, force est de constater que la structure du système scolaire et les pratiques qui y sont observées demeurent plutôt ancrées dans une logique d'intégration, aux dépens d'une réelle éducation inclusive.

1 Bien que la politique éducative québécoise tente d'orienter les pratiques vers une visée inclusive, à ce jour, le système éducatif repose encore sur un système intégratif, avec des élèves orientés dans des classes spécialisées.

Au cours des deux dernières décennies, les pratiques d'enseignement de la danse à l'école ont donc été bouleversées par cette nouvelle réalité d'intégration scolaire et elles continueront à l'être. Bien que des chercheurs aient déjà traité de ce phénomène ailleurs au Canada (Zitomer, 2017) ou aux États-Unis (Cone, 2015; Cone et Cone, 2011), aucune étude scientifique n'a permis, à ce jour, de documenter les adaptations, tant didactiques qu'identitaires, opérées par les enseignants de danse en milieu scolaire québécois. Afin de pallier ce manque, nous avons choisi de mener une étude sur les pratiques de cinq enseignantes² de danse dans des groupes intégrant des EHDAA. Le but était de décrire les stratégies didactico-pédagogiques inclusives qu'elles développent dans leur enseignement des savoirs au sein des démarches d'apprentissage (interprétation, création, appréciation) propres à la danse (Gouvernement du Québec, 2001, 2003, 2008).

2. Engager un dialogue didactique interactif en classe de danse

Dans le cadre de cet article, nous présentons nos résultats de recherche au travers du prisme du concept de Dialogue didactique interactif (DDI) défini par Raymond (2014, 2018) et spécifiquement développé en contexte d'enseignement de la danse en milieu scolaire. Dans une pluralité de regards didactiques, celui que nous adoptons ici est celui du DDI comme porte d'entrée pour éclairer les savoirs de danse mobilisés à travers les stratégies didactico-pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes de cette étude dans leur classe accueillant des élèves HDAA :

[Le DDI] consiste en une conversation, sous forme interrogative ou affirmative..., principalement auprès des élèves en classe de danse. [II] vise la confrontation des idées à l'origine de la SAÉ [situation d'apprentissage et d'évaluation] dans le but de l'adapter en fonction des acquis des élèves (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être) et de leurs besoins particuliers (caractéristiques cognitives et socio-affectives du groupe-classe). (Raymond, 2014, p. 261)

Le DDI – en cohérence avec le paradigme éducatif dans lequel la place de l'élève est centrale dans l'enseignement-apprentissage – fait ressortir la dimension interactive et dynamique de l'acte d'enseigner, au travers de la relation

2 L'enseignement de la danse en milieu scolaire au Québec est une profession à très grande majorité féminine; les enseignants ayant participé à notre étude étaient toutes des enseignantes.

enseignante-élèves. En effet, les « enseignantes de danse entrent en processus de [DDI] dès qu'elles franchissent la porte de leur classe et qu'elles établissent une relation avec les élèves » (Raymond, 2014, p. 261). Cette relation se fonde « sur l'intention didactique de faire vivre une expérience artistique ou esthétique favorisant la mobilisation de savoirs relatifs à la danse » (Raymond, 2014, p. 261). Dans les programmes de formation de l'école québécoise, les savoirs essentiels relatifs à la danse sont regroupés en catégories, notamment : le corps, l'espace, le temps, l'énergie, les relations entre partenaires, le vocabulaire, les procédés de composition et de structure chorégraphique, la technique du mouvement, le répertoire chorégraphique et les repères culturels. Les savoirs relatifs à la danse possèdent la particularité de s'incarner d'abord et avant tout dans le corps et dans l'espace. En effet, le corps dansant est à la fois « outil et médium » et la danse – cette « prose du mouvement humain » – « permet à l'individu d'entrer en relation avec lui-même et avec son environnement » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 419). Dans la mobilisation de ces savoirs incarnés dans l'espace, différents éléments sont déterminants quant aux orientations que prennent l'acte d'enseigner et la relation enseignante-élèves.

D'une part, les valeurs – entendues comme le « fondement des opinions et des comportements..., [et qui] structurent les représentations sociales et orient[ent] les actions. » (Samson, 2009, p. 136) – représentent un premier élément déterminant qui va colorer d'une façon particulière le DDI. En effet, « qu'il le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, l'enseignant incarne des valeurs dans tous ses gestes quotidiens » (Jutras, 2002). Or, le contexte de l'intégration d'élèves HDAA insuffle de nouvelles valeurs dans la relation enseignante-élèves. Selon Booth et Ainscow (2002, 2016), une éducation inclusive – objectif visé dans le cadre de l'intégration des EHDAA – s'appuie sur l'incarnation de valeurs telles l'équité, la non-discrimination ou la diversité perçue comme un atout. Elle s'appuie aussi sur l'importance de la participation de tous, sur la construction d'un sentiment d'appartenance de l'individu vis-à-vis de son groupe et de son environnement ainsi que sur la mise en place d'une communauté où chacun a un rôle clair et où chacun reçoit l'aide dont il a besoin. Or, ces nouvelles valeurs peuvent s'avérer parfois déstabilisantes sur le plan identitaire. En effet, la redéfinition des valeurs qu'impose le nouveau paradigme portant sur l'éducation inclusive peut créer une perte de repères identitaires ou un sentiment d'instabilité ou d'inadéquation chez des enseignantes de danse, les conduisant à poser un regard réflexif sur leurs pratiques, jusqu'à, dans certains cas, y amener d'importants changements.

D'autre part, outre les valeurs qui guident les actions, le DDI se construit à travers l'établissement et la consolidation d'un lien de confiance enseignante-élèves. La confiance est ici perçue comme « une relation entre êtres humains qui, dans certaines de ses modalités, peut instituer l'autre comme sujet autonome, par un renoncement au contrôle sur ses actes » (Cornu, 2003, p. 21). Les sciences sociales contemporaines considèrent que la confiance serait un ingrédient du développement de la sociabilité en agissant « comme un mécanisme de réduction du risque et de la complexité, qui instille un sentiment de sécurité propice au développement de la sociabilité » (Ogien et Quéré, 2006, cité dans Plumelle, 2016, p. 161). De même, en éducation, la confiance que porte l'enseignante envers l'élève en tant que « relation émancipatrice [...] est plutôt l'occasion, le défi même, de penser l'action éducative non pas comme une "action sur", mais comme une action entre, non pas sur un objet, mais entre sujets, opérant par des actes de reconnaissance (on fait confiance à quelqu'un) » (Cornu, 2003, p. 21). Ainsi, pour l'enseignante, cette « confiance-là est [un] renoncement à un pouvoir sur les choses et sur l'enfant... Elle est don de liberté » (Cornu, p. 28). Il ne s'agit pas de laisser l'élève à lui-même ; cette posture de retrait vise plutôt « [l']encouragement : faire confiance met en confiance, rend confiant » (Cornu). En ce sens, la confiance « est une expérience d'espace libre, un sentiment de non-pouvoir entre des êtres. Elle est reconnaissance, acte commun d'émancipation » (Cornu, 2003, p. 21).

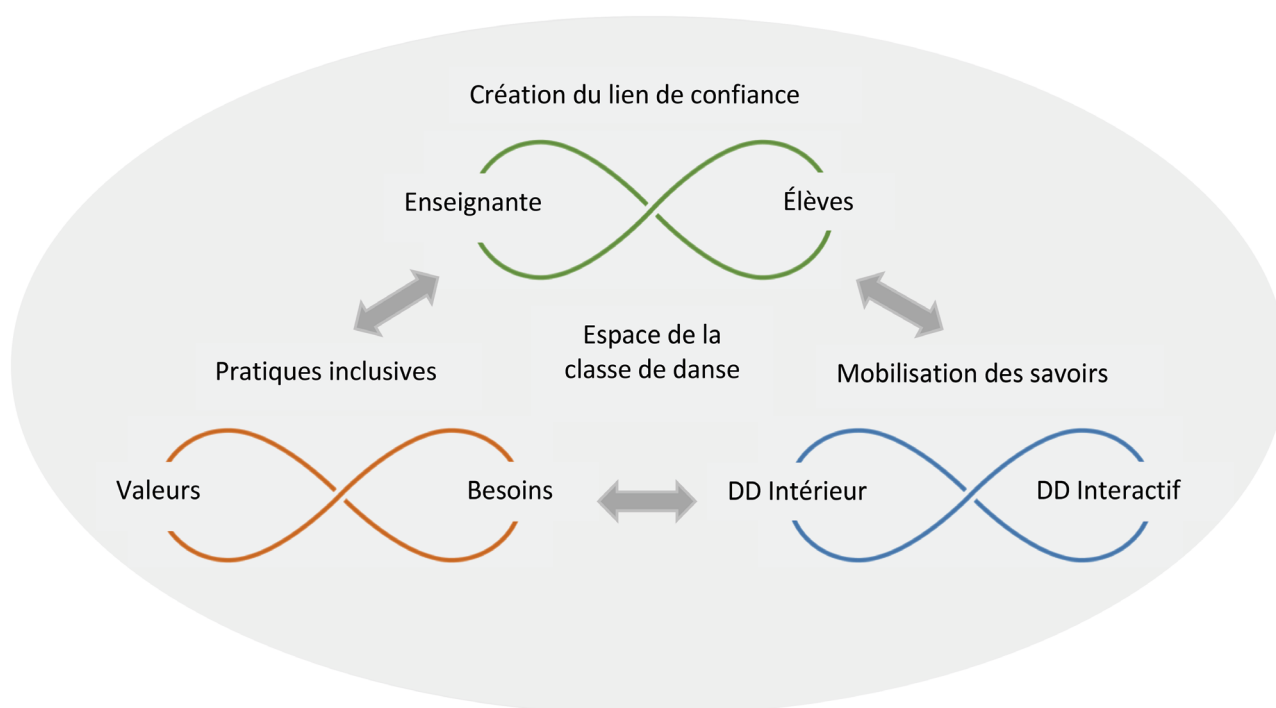
En appui sur la théorisation des dialogues didactiques, intérieur³ et interactif, de Raymond (2014, 2018), nous proposons, dans la Figure 1, de schématiser la relation enseignante-élèves comme une triple boucle à l'infini. Ainsi, la création du lien de confiance (boucle verte), fondé sur des valeurs inclusives que l'enseignante incarne dans ses actes discursifs et comportementaux (boucle rouge), se réactualise dans les dialogues didactiques, intérieur et interactif, que l'enseignante entretient avec les élèves en classe, ce qui participe de la mobilisation des savoirs dans la relation

3 « De prime abord, les processus de planification et de mise en œuvre d'une SAÉ [situation d'apprentissage et d'évaluation] en classe de danse apparaissent comme un mouvement d'alternance entre deux types de dialogue didactique. Le premier type se vit de l'intérieur et peut être défini comme une conversation, sous forme interrogative ou affirmative, que l'enseignante de danse mène avec elle-même dans le but de concevoir et d'enseigner une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), laquelle est constituée d'un ensemble d'activités d'apprentissage inspirées de repères signifiants pour les élèves. Le second type de dialogue didactique se manifeste dans l'interaction avec les élèves en classe de danse, et parfois avec d'autres acteurs de l'école comme un collègue enseignant d'une autre discipline artistique » (Raymond, 2018, p. 105-106).

enseignante-élèves (boucle bleue). Si la partie gauche de chaque boucle engage systématiquement l'enseignante, la partie droite engage à son tour l'élève dans la relation enseignement-apprentissage. L'interdépendance (illustrée par

les flèches grises) de ces phénomènes (création du lien de confiance, mobilisation des savoirs et pratiques inclusives) est influencée par l'espace de la classe de danse dans lequel l'enseignante et les élèves agissent et interagissent.

Figure 1 La création du lien de confiance et les pratiques inclusives dans la relation enseignante-élèves en classe de danse en appui sur la théorisation des dialogues didactiques intérieur et interactif (Raymond, 2014, 2018)



3. Première étude québécoise sur les adaptations en classe de danse inclusive

Subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines (2018-2020), cette recherche qualitative s'inscrit dans une approche compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2016). Elle comporte deux volets visant à répondre à trois objectifs. Dans cet article, nous nous appuyons sur les résultats issus de l'objectif qui consiste à décrire et à comprendre comment sont adaptés et transposés les savoirs (Chevallard, 1985, 1991 ; Perrenoud, 1998 ; Martinand, 2003 ; Raymond, 2014) du programme en classe de danse intégrant des EHDAA.

Grâce à un partenariat avec l'Association québécoise des enseignantes de la danse à l'école (AQEDÉ) qui a facilité le recrutement d'enseignantes de danse volontaires, le projet de recherche comporte deux types de production de données :

- 1 Une enquête par questionnaires en ligne via la plateforme *Lime Survey*, dont l'objectif était de documenter les obstacles et les facilitateurs (Fougeyrollas, 1989, 2010) de l'adaptation des savoirs pour favoriser la réussite de tous les élèves.
- 2 Une étude de terrain menée auprès de cinq enseignantes, recrutées à partir du questionnaire en ligne, dans laquelle leurs pratiques enseignantes en classe ont été observées de façon ethnographique (Olivier de Sardan, 2008) et filmées pendant deux à quatre périodes d'apprentissage (allant de 55 à 75 minutes chacune). À la suite du premier temps d'observation, un entretien en deux parties a été mené auprès de chaque enseignante : une partie semi-dirigée (questions portant sur le parcours biographique de l'enseignante, sur le contexte scolaire de l'enseignante en ce qui a trait aux EHDAA et aux ressources dont elle bénéficie pour intervenir), suivi d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) qui

visé la description fine d'un moment significatif où des actions didactico-pédagogiques à visées inclusives ont été posées pour adapter ses interventions auprès des EHDA.

4. Analyse du corpus de données

Dans cet article, nous présentons une partie des résultats issus de l'étude de terrain dans laquelle nous avons identifié et analysé les stratégies didactico-pédagogiques, les stratégies identitaires, les dispositifs didactiques, les valeurs pédagogiques, ainsi que la manière dont les savoirs de danse sont mobilisés par chacune des cinq enseignantes.

Nous avons réalisé d'une part une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) sur l'ensemble du corpus de données de nature discursive, en respectant les six étapes de la démarche d'analyse proposée par Braun et Clark (2006): 1. Familiarisation et transcription des données discursives; 2. Génération de codes initiaux; 3. Recherche de thèmes; 4. Révision des thèmes; 5. Dénomination et définition des thèmes; 6. Production d'un rapport. D'autre part, une analyse des données audiovisuelles a été réalisée pour corréliser les thèmes émergents. Par considération éthique, l'anonymat des participantes est préservé par l'utilisation de pseudonymes. Le tableau ci-dessous permet de résumer les contextes d'enseignement des cinq enseignantes.

Tableau 1 *Le contexte d'enseignement des cinq enseignantes*

Alice enseigne au primaire dans une école en milieu défavorisé*.

Le groupe de 2^e année (7-8 ans), observé quatre fois, est composé de 22 élèves, dont 11 EHDA.

Délia enseigne au primaire dans une école en milieu défavorisé.

Le groupe de 3^e année (8-9 ans), observé trois fois, est composé de 25 élèves, dont quatre EHDA probablement.

Corinne enseigne au 1^{er} cycle du secondaire dans une école à vocation artistique.

Le groupe de secondaire 1 (12-13 ans), observé quatre fois, est composé de 28 élèves, dont 10 EHDA.

Julie enseigne au 2^e cycle du secondaire dans une école à vocation artistique. Le groupe de 4^e secondaire (15-16 ans), en concentration danse, observé quatre fois, est composé de 24 élèves, dont certains EHDA.

Marielle enseigne au 2^e cycle du secondaire dans une école multiculturelle. Le groupe, observé quatre fois, est composé de 32 élèves de 3^e, 4^e et 5^e secondaire (14 à 17 ans), en option danse, dont la moitié sont des EHDA.

* « Milieu social et familial qui se caractérise par la faiblesse du revenu, de la scolarité, de la qualité du logement, etc. »

<http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=14776>

Les sections suivantes présentent et discutent nos résultats en posant un regard didactique sur des pratiques inclusives en contexte d'intégration d'élèves HDA. Ils permettent ainsi d'éclairer notre question de départ: comment les enseignantes de danse, dans leurs interactions didactico-pédagogiques avec leurs élèves, mobilisent-elles les savoirs de danse et les démarches d'apprentissage qui s'y rattachent (interprétation-crédation-appréciation)?

4.1. Lien de confiance et valeurs pédagogiques : socle de la mobilisation des savoirs

Même si cela ne va pas de soi, établir un lien de confiance avec les élèves s'avère primordial selon nos

participantes. Nos résultats montrent que la création et la consolidation de ce lien de confiance sont profondément ancrées dans les valeurs auxquelles chaque enseignante s'identifie professionnellement. Trois grandes orientations de valeurs (Jewett, 1977, dans Pasco et al., 2008) semblent agir comme ciment du lien de confiance enseignante-élèves:

- 1 La valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève;
- 2 La préservation de l'unité du groupe en évitant de souligner les difficultés individuelles;
- 3 La création d'un espace d'expression authentique et égalitaire.

4.2. Valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève

La première et la plus récurrente des orientations de valeurs observée – la valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève – consiste en un souci pour les enseignantes de souligner les réussites et les progrès individuels de chaque élève afin de consolider sa confiance en lui et en ses capacités.

Lors de son entretien, Délia insiste sur l'importance, pour l'élève, de devenir conscient de son potentiel: «Que l'élève repère là où il va avoir quelque chose de magnifique à proposer dans sa vie... Il va pouvoir s'épanouir..., ça [peut] contrebalancer toutes les autres difficultés» (E2D)⁴. Pour créer du lien, Délia a l'habitude d'encourager ses élèves en les félicitant fréquemment. Par exemple, lors d'un exercice de création, une «sorte de complicité» se crée avec une élève intégrée à la classe de danse, mais soutenue au quotidien dans son parcours par une technicienne en éducation spécialisée (TES)⁵. À ce moment-là, Délia repère que l'élève «brille tout d'un coup» et «voit [t] chez cette élève... un désir immense d'être aimée, d'être reconnue dans toute la beauté de sa personne, d'avoir cet espace où elle [peut] exprimer toute la beauté de ce qu'elle [est] à ce moment-là» (E2D). Intuitivement, Délia «l'accompagn[e] par une posture détendue, un sourire, une interaction positive, un encouragement» (E2D). Elle a soutenu l'élève dans son mouvement dansé tout en renforçant le lien de confiance qui s'était créé entre elles: «Quand je vois ça..., je la félicite. Je lui dis: "Mais c'est magnifique..." J'insiste sur le mot magnifique: "Tu es magnifique". Je mets en valeur... cette poésie-là. C'est beaucoup de sourires, des rires, de la joie à ce moment-là» (E2D).

Dans son entretien, Alice considère que «si on n'a pas ni la confiance envers l'adulte qui nous enseigne, ni l'estime de soi de se dire qu'on peut réussir et qu'on vaut quelque chose, ça [ne] fonctionne pas» (E1A). Ce lien de confiance devient un soutien dans l'échange pédagogique, dans le

sens que si l'élève se sent plus à l'aise, il devient un élève plus attentif, en ce sens que «ça fait en sorte qu'à un moment donné, ils me suivent, ils sont attentifs, puis ils veulent réussir, puis ça les rend fiers» (E1A).

À l'instar de Délia, Corinne encourage beaucoup chaque élève en essayant de trouver des aspects positifs chez chacun d'eux. Cela les motive, et un «élève motivé, c'est un élève qui va réussir davantage, qui va travailler davantage» (E2C). Le manque de motivation est l'obstacle le plus fréquent dans ses groupes de 1^{ère} secondaire. Dans son entretien, Corinne nomme les quatre valeurs constituant le socle de ses pratiques inclusives: positivité, lien, motivation et réussite. Lors du premier projet de création, elle est stupéfaite que son «coup de cœur» soit la réalisation d'une élève «hypergênée, hyperréservée, qui n'aimait pas tant la danse» (E2C). Elle s'empresse de le lui souligner: «Peux-tu faire ça devant la classe? Super-belle idée!» (E2C). Si l'élève a d'abord été incrédule, Corinne voit rapidement des «étoiles dans ses yeux» (E2C). À la suite de cette rétroaction, l'enfant s'est de plus en plus ouverte au cours de l'année scolaire: «Elle vient me lire des poèmes qu'elle écrit [dans son cours de] français. Puis, elle [me] parle de sa mère [son idole]. C'est tellement beau! Elle ne serait pas venue me montrer ça si je n'avais pas semé des petites graines. Tu sais, c'est le lien que tu crées aussi» (E2C).

4.3. Préservation de l'unité du groupe

La préservation de l'unité du groupe vise à éviter la marginalisation. Elle se traduit d'abord par la préférence des enseignantes pour les interventions universelles (CSE, 2017a). Bien que l'intervention vise à répondre à un besoin identifié chez un seul élève ou quelques-uns, elle est adressée à tous dans un esprit proactif, préventif et inclusif. Si cela s'avère insuffisant, l'enseignante modifie les modalités d'apprentissage du groupe afin de se donner l'occasion d'intervenir individuellement de façon discrète et bienveillante.

Un des objectifs d'Alice, «c'est que tout le monde se sente à l'aise» (E1A). Pour ce faire, sa stratégie consiste à faire participer tout le monde à leur plein potentiel, tout en faisant des adaptations aidantes pour les EHDAA et imperceptibles, soit «sans qu'il y ait comme une lumière tournée vers eux» (E1A). Délia, elle, s'est construite une «boîte à outils» contenant de multiples solutions qui permettent aux élèves de «s'intégrer à la démarche de danse» selon leurs propres besoins (E1D). À l'instar d'Alice, Julie et Marielle adaptent leur façon de faire afin que les EHDAA ne soient pas toujours «mis en avant-plan avec leurs difficul-

4 Les codes entre parenthèses indiquent la provenance des données. La dernière lettre représente la première lettre du pseudonyme de l'enseignante:

V : données audiovisuelles,
E : Échange informel,
E1 : Entretien semi-dirigé,
E2 : Entretien d'explicitation,
O : Observation ethnographique.

5 Au Québec, le TES travaille auprès de personnes éprouvant des difficultés d'adaptation. Il doit, entre autres, participer à l'évaluation de leurs besoins, élaborer un plan d'intervention, faire un suivi de ces personnes. <http://avenirensante.gouv.qc.ca/carrieres/technicien-en-education-specialisee>

tés devant tous les élèves», parce que cela rajoute «une tension et une pression» sur eux (E1J). Julie demande alors aux élèves de se placer en sous-groupes pour réviser la tâche en cours et en profite pour intervenir de façon discrète «avec un sourire» (E1J) auprès de l'élève concerné. Marielle fait de même «parce que sinon, ça peut éclater» (E1M). Elle porte attention à sa «manière de parler», affirmant que «souvent, il faut doser» (E1M). Connaître la personnalité de chaque élève est nécessaire et elle prend le temps de le faire: «Je crois qu'en créant des liens avec chacun des élèves, je parviens à les connaître et de là, [je parviens] à avoir un climat de groupe agréable» (E1M).

4.4. Création d'un espace d'expression authentique et égalitaire

Créer un espace d'expression authentique et égalitaire signifie que l'enseignante agit pour que sa classe soit perçue par les élèves *comme un espace sécuritaire, permissif et ouvert* où ils peuvent être eux-mêmes, s'exprimer librement, dans un rapport égalitaire avec l'enseignante.

Dans son enseignement, Marielle mise sur l'authenticité parce que «les élèves, quand tu es quelqu'un d'autre, ils le sentent et ils le savent», dit-elle, et parce que c'est «[l']authenticité [qui] crée des liens» (E1M). Pour Marielle, la danse est «un prétexte» qui lui permet de réaliser son objectif premier de «laisser des traces humaines» (E1M). Pour elle, cela se traduit par une souplesse dans la gestion du temps d'apprentissage et de transition, par une convivialité et un souci du bien-être de chacun. Marielle débute ses cours avec un laisser-aller où «les élèves communiquent entre eux et [où elle] parle un peu à quelques élèves, pour créer des liens et laisser la chance... à tout le monde [d'avoir] ce moment-là pour parler». Il arrive que certains se confient à elle, en ce sens que «les jeunes ont besoin» de ces moments, alors qu'un enseignant «plus rigide» les percevrait comme «une perte de temps» (E2M).

En outre, Marielle ne fonde pas ses interventions sur l'autorité que lui confère la posture d'enseignante. Elle crée ainsi un rapport plus égalitaire avec ses élèves, perceptible notamment dans la prise de décisions déterminantes (OM). Au début d'une des observations, Marielle confie à la chercheuse être stressée et ne pas savoir quoi faire: le spectacle approche rapidement et l'apprentissage de la deuxième chorégraphie est loin d'être terminé tant ce groupe a de la difficulté à être concentré et efficace. Marielle leur expose alors la situation en toute transparence: elle vit un grand stress, car il ne reste que trois cours de danse avant la générale. Se sentent-ils prêts? Ils répondent que

non. Elle leur expose les possibilités: laisser tomber cette chorégraphie et se concentrer sur la première ou mettre les bouchées doubles, faire ses devoirs et finaliser la deuxième chorégraphie. Un vote à main levée s'en suit. Marielle aurait pu prendre la décision seule, mais elle a choisi d'impliquer les élèves dans le processus décisionnel. À travers ce rapport plus collaboratif et égalitaire, enseignante et élèves ont l'espace de s'exprimer et de jouer un rôle actif.

5. Stratégies didactiques pour mobiliser les savoirs de danse

Pour transmettre les savoirs de danse, les enseignantes emploient des stratégies didactiques qui sont des moyens discursifs, comportementaux ou matériels pour faire apprendre un contenu visé dans une activité ou une situation d'apprentissage. Ceux-ci favorisent le développement par l'élève des compétences du programme de danse et sont adaptés par l'enseignante aux besoins d'un contexte d'apprentissage donné. Vienneau (2005) rappelle qu'«on utilise le plus souvent l'expression "stratégies d'enseignement" pour désigner les stratégies utilisées à l'intérieur de la démarche pédagogique de l'enseignant» (p. 45). En contexte d'enseignement de la danse, ces stratégies «contribuent à "incorporer" les pratiques de transposition didactique» (Raymond, 2014, p. 295) qui découlent:

Des dispositifs didactiques [qui] ont une fonction pragmatique dans l'enseignement de la danse et [qui] mettent inévitablement en jeu le corps des enseignantes et, par extension, celui des élèves (par le toucher, l'observation, la manipulation d'outils technologiques, etc.). L'emploi de ces dispositifs structure en quelque sorte l'interaction verbale et kinesthésique entre les enseignantes et leurs élèves. (Raymond, 2014, p. 295-296)

La transmission de la danse se produit dans une interaction où le corps de l'enseignante de danse et ceux des élèves sont amenés au centre du processus d'enseignement-apprentissage (Godard, 1990), impliquant toutes leurs dimensions. En effet, il s'agit d'un «processus de corps à corps dans lequel le physique, l'émotionnel, le relationnel, l'historique, le mental, l'énergétique et le spirituel sont présents en simultanéité et circulent de l'un à l'autre dans un mouvement continu» (Delacroix, 2013, p. 169). Lors de l'interaction didactico-pédagogique en classe de danse, les élèves apprennent «à ressentir ce à quoi ressemble le mouvement d'un autre corps» (Foster, 1998, p. 110). Il s'agit d'une communication de corps à corps qui sollicite autant

la dimension discursive que physique. L'entrelacement de ces deux dimensions constitue la spécificité de l'enseignement-apprentissage en danse. HarbonnierTopin (2009) qualifie cette façon de communiquer propre à la classe de danse d'ostensive-résonnante⁶.

À travers deux exemples tirés des données de l'étude, nous verrons comment la mobilisation des savoirs repose sur (et consolide) la création d'un lien de confiance, d'abord au moyen de l'activité ludique, et ensuite via le toucher didactique: deux stratégies qui agissent – parce qu'elles passent par l'expérience et mettent en jeu d'abord le corps – comme des voies d'accès rapides et directes aux savoirs de la danse. Nous concluons cette section en abordant l'influence de l'espace sur la mobilisation des savoirs et sur le lien de confiance entre l'enseignante et les élèves.

6. L'activité ludique pour mobiliser les savoirs et consolider le lien de confiance

Nous entendons par activité ludique, une proposition d'apprentissage qui possède certaines caractéristiques du jeu (amusante, drôle et plaisante). Dans son entretien, Alice affirme que, dans son école, beaucoup d'élèves éprouvent des carences affectives en raison d'expériences qui ont brisé le lien de confiance avec des adultes « qui les ont laissés tomber..., qui [n'] ont pas expliqué les choses de la bonne façon, qui ont dépassé les limites ».

Alice réfère au groupe observé comme l'un des plus difficiles qu'elle ait eu à gérer. Elle partage l'inquiétude qui l'a traversée au début de l'année scolaire, celle de se questionner sur la manière dont elle allait pouvoir créer une connexion avec ses élèves. Il « faut que le groupe soit plus avec moi, qu'il ait envie de rire » (E1A). Elle semble avoir trouvé un moyen pour créer du lien avec ses élèves en ayant recours à l'activité la plus naturelle et plaisante que tous les enfants pratiquent spontanément: jouer. De cette façon, dit-elle, « le jeu, c'est qu'ils imitent la professeure danser », ou « on se met, tout le monde, autour d'un projet et on fait des mouvements » (E1A). Lorsqu'on joue, on

6 La définition du concept de communication ostensive-résonnante est tirée d'une communication électronique avec Nicole Harbonnier datant du 30 juin 2020: « La communication de la proposition dansée au cours de laquelle la démonstration du professeur de danse avec les indications verbales qui l'accompagnent constitue l'ostension et la "simulation incorporée" de la proposition dansée observée par l'élève constitue la résonance. Les deux dimensions, inférence et résonance, requièrent une familiarité de répertoire moteur entre l'acteur du mouvement et l'observateur. La simulation incorporée, quant à elle, constitue l'activation des zones cérébrales motrices lors d'un stimulus visuel de mouvement. »

s'amuse, on rit, on se sent bien; dès que l'on se sent bien, on est davantage disposé à participer de façon volontaire à une activité (Tanis, 2012).

Lors d'une observation en classe, Alice montre aux élèves une vidéo d'un extrait d'œuvre contemporaine⁷ dans l'intention d'évaluer la compétence d'appréciation chorégraphique. Pour faciliter la tâche, elle propose en amont de faire une révision du vocabulaire du mouvement dansé: les élèves s'amuse à répéter avec Alice en mots et en gestes les savoirs qu'ils pourraient identifier dans la vidéo. Ensemble, ils passent en revue des savoirs essentiels relatifs à la danse ayant trait aux *relations entre les partenaires*, aux *directions dans l'espace*, à *l'utilisation de l'espace personnel* et à *l'utilisation des parties du corps*, ainsi qu'aux différents *types d'énergie*⁸ (Gouvernement du Québec, 2001) (VA). L'activité ludique correspond ici à une stratégie didactique pour transmettre les savoirs de danse – les élèves apprennent en jouant – en même temps que l'enseignante renforce le lien de confiance. Ce lien doit en effet se consolider sans cesse: « C'est un milieu où il faut constamment se prouver jusqu'à tant que tu deviennes quelqu'un qui ne les laissera jamais tomber » (E1A), souligne Alice.

7. Le toucher didactique lorsque le lien de confiance est solide

Dans la classe de danse, les enseignantes ont recours à plusieurs modes d'expression de nature cognitive, sensorielle ou kinesthésique dans la transmission des savoirs. Le toucher est une stratégie didactique qui permet de communiquer à l'élève en mode gestuel des informations relatives à la compréhension du mouvement dansé. « Sur le plan didactique, [ce toucher] correspond ainsi à l'engagement des ressources et connaissances disciplinaires au service du progrès de l'élève » (Burel, 2014, p. 6). Le toucher peut avoir pour fonction de faire ressentir corporellement une consigne verbale. Par exemple, en cherchant à qualifier le mouvement de tomber vers le sol qu'un élève doit effectuer, Marielle lui dit que « c'est comme si quelqu'un te pousse », tout en posant sa main dans le dos de l'élève et en lui donnant une poussée. Le toucher renforce ainsi de façon kinesthésique l'emploi de la comparaison. Il se produit surtout lorsque le lien de confiance enseignante/élèves est perceptible (OM).

7 *L'homme de l'Atlantique* d'Olivier Dubois (2010).

8 Dans le présent article, l'italique est employé pour les savoirs essentiels de la danse puisqu'il s'agit des dénominations officielles issues des programmes de formation de l'école québécoise.

Lors de l'observation de ce moment où Marielle intervient auprès de Julien⁹ à propos de son mouvement solo de tomber vers le sol, on constate une atmosphère de complicité entre Marielle et ses élèves, qui se traduit dans les rires et les corps aux attitudes détendues. L'intervention vise à raffiner des savoirs de danse essentiels, relatifs à l'expression artistique : la *précision spatiotemporelle* et la *variation dynamique* de la chute. Marielle passe un certain temps à conseiller Julien, mais elle le fait à voix suffisamment haute pour que tous entendent (OM). On entend certains élèves réagir et encourager Julien : « T'es capable, Julien ! » (OM). Marielle implique aussi l'élève assise à côté de lui, pour l'aider à démontrer l'effet « d'être poussé par quelqu'un » pour exécuter la chute au sol (OM). Ce faisant, elle nourrit activement la participation du groupe au soutien qu'elle apporte à Julien, en prenant sa place et en donnant temporairement son propre rôle à une élève. Ce qui permet à Julien de voir l'effet visuel recherché, après avoir ressenti le mouvement (celui d'être poussé pour ensuite chuter).

8. L'espace pour consolider le lien de confiance et la mobilisation des savoirs

Dans l'exemple précédent, le toucher étant impliqué, l'intervention de Marielle se produit dans une proximité spatiale. Lors de l'exécution de la chorégraphie par les

élèves, Marielle est à l'avant de la classe, mais dès qu'elle amorce son intervention auprès de Julien, elle s'assoit à côté de lui (OM). Elle entre dans « l'espace des élèves » de façon fluide (OM). Cette proximité spatiale n'aurait pu se produire sans qu'il y ait d'abord une proximité humaine, un lien de confiance perceptible par la complicité partagée entre Marielle et ses élèves (OM et EIM). Assise parmi eux, Marielle enchaîne et juxtapose alors plusieurs stratégies, dont la combinaison comparaison-toucher qui se décline en deux versions dans lesquelles les rôles (touché, toucheur et observateur) sont interchangés entre Marielle, Julien et sa voisine de classe. De ce partage d'espace proximal et de rôles, il se dégage une forte impression de collaboration d'égal à égal, d'entraide, comme si on assistait alors à une déhiérarchisation du rapport enseignant-élève (OM).

La classe de danse représente un environnement dynamique dans lequel l'enseignante et les élèves sont constamment en mouvement dans l'espace, ce qui peut rendre plus difficile l'observation pour l'enseignante de danse (Clark, 2007). En effet, cela requiert un engagement attentionnel plus actif. En outre, les dimensions spatiales de la salle de danse semblent exercer une certaine influence sur la qualité de la relation qui se construit entre l'enseignante et les élèves, ce qui peut, par conséquent, affecter ou faciliter la mobilisation des savoirs.

9 Un pseudonyme est employé afin de préserver l'anonymat de l'élève.

Figure 2 Salle de danse de Délia



La salle de danse de Délia, dans laquelle elle accueille vingt-cinq élèves, est très vaste (voir Figure 2). De prime abord, elle apparaît optimale puisqu'elle facilite les déplacements que requièrent les mouvements dansés. Paradoxalement, ce grand espace impose une distance physique entre Délia et ses élèves, ce qui agit sur sa relation avec eux. L'observation pédagogique de Délia n'arrive pas à s'étendre à la totalité du groupe (ÉD). Elle a ainsi du mal à gérer de façon équitable l'attention qu'elle accorde à chacun afin de capter l'attention de tous les élèves en même temps (OD). C'est la raison pour laquelle une de ses stratégies de gestion de classe est de tenter de maintenir les élèves plus agités à ses côtés. Dans son expérience, elle affirme qu'elle parvient à gérer que deux élèves HDAA, car elle peut s'adresser à eux de manière très proche, mais qu'« au-delà de deux dans une activité en mouvement », c'est « trop compliqué », surtout dans un groupe où « l'interaction action/écoute est extrêmement difficile » (E1D). C'est en raison de cette difficulté que lors du premier cours observé, sous le conseil de la psychopédagogue, Délia a mis en place une stratégie qui consiste à optimiser l'organisation spatiale des groupes d'élèves dans la salle de danse dans le but d'apaiser le brouhaha constant qui rendait plus ardue la mise en œuvre du dialogue didactique interactif.

Lors d'un autre moment observé, les élèves se trouvent divisés en plusieurs groupes. Délia circule d'un groupe à l'autre pour observer comment ils explorent et intègrent les paramètres du mouvement pour améliorer leur interprétation de leur propre danse. Dans ces interactions rapprochées, la proximité humaine devient évidente et le dialogue didactique interactif semble plus fluide (OD). On voit que chacun des sept groupes bénéficie d'une présence plus engagée de l'enseignante, qui a alors l'occasion de mobiliser les savoirs de danse relatifs à l'*énergie* (du mouvement), à la *structure* d'un mouvement d'ensemble, à l'*utilisation des parties du corps*, au *temps*, à l'*espace (amplitude du mouvement personnel/général)*, aux *relations entre partenaires (emplacements, actions spatiales, temporalité)*, à la *technique du mouvement (ancrage au sol, latéralité, transfert de poids, focalisation, tonus musculaire)* (OD). En bref, la proximité spatiale a soutenu l'objectif de Délia : transmettre à chacun ce dont il avait besoin pour mieux interpréter sa propre danse. De cette façon, à l'instar de Marielle citée plus haut, Délia a pu interagir avec plus d'aisance avec les élèves parce qu'elle est entrée dans « l'espace des élèves » (E1D et OD), où s'est créée une ambiance d'intimité.

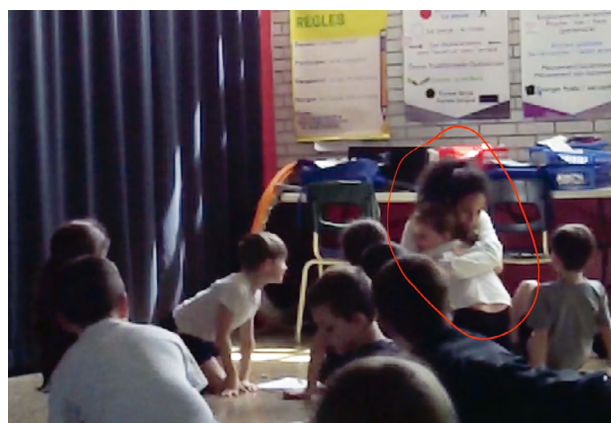
Figure 3 Salle de danse d'Alice



La salle de danse d'Alice (voir Figure 3) est presque trois fois plus réduite que celle de Délia, où elle accueille vingt-deux élèves. En raison de ces conditions, la proximité spatiale entre Alice et ses élèves est telle qu'elle semble avoir constamment une prise sur leur attention.

Son observation pédagogique couvre la totalité du groupe, tandis que de leur côté, les élèves semblent ressentir sa présence en tout temps (OA).

Figure 4 Alice exemplifie le paramètre proche en serrant l'élève dans ses bras



Reprenant l'exemple de l'activité ludique citée plus tôt, nous constatons qu'Alice (voir Figure 4), en mobilisant le savoir des *relations entre partenaires*, serre dans ses bras une élève pour exemplifier kinesthésiquement le paramètre *proche* versus le paramètre *loin* : « Peut-être qu'on aura vu des partenaires qui sont... proches ? » (VA), dit-elle, en invitant les élèves à répondre en la regardant faire. Ce faisant, elle mobilise d'abord le toucher dans une intention didactique d'incorporer le savoir, en même temps qu'il sert à consolider le lien de confiance par l'énergie bienveillante

qui s'en dégage. Cet exemple met en lumière que, d'une part, les dimensions de la salle sont propices à une proximité spatiale avec les élèves. D'autre part, on constate que le toucher peut avoir autant une fonction didactique qu'une fonction socioaffective qui contribue également à une proximité humaine avec les élèves (OA). Ces deux aspects qui interviennent dans la relation enseignement-apprentissage en classe de danse participent inévitablement à la consolidation du lien de confiance et à la mobilisation des savoirs.

Conclusion

Nos résultats mettent en exergue à quel point un lien de confiance solide entre élèves et enseignantes de danse (participantes à l'étude) soutient la mobilisation de savoirs inhérents à la danse et contribue à fluidifier le dialogue didactique interactif, tout en tenant compte des besoins particuliers de chaque élève. Le lien de confiance – qui se construit entre autres au travers de trois grandes orientations de valeurs : la valorisation de la singularité et du potentiel de chaque élève, la préservation de l'unité du groupe en évitant de souligner les difficultés individuelles, et la création d'un espace d'expression authentique et égalitaire – est apparu central et déterminant dans la relation didactico-pédagogique entre l'enseignante et ses élèves. Cette dynamique s'inscrit dans les pratiques inclusives qui prennent en compte la diversité des besoins d'appren-

tissage et qui répondent aux besoins de chacun, tout en préservant l'unité du groupe. C'est aussi par ce lien de confiance que se mobilisent plus aisément les savoirs de la danse. En effet, la confiance des élèves en eux-mêmes et celle qui se tisse entre eux et l'enseignante s'établissent au moyen d'activités ludiques et du toucher didactique. Enfin, l'espace et la façon dont les enseignantes l'investissent et le structurent jouent un rôle non négligeable autant dans la création du lien de confiance que dans la mobilisation des savoirs, le mouvement dansé, après tout, ne pouvant exister qu'en se déployant dans l'espace.

Ce n'est pas parce que les enseignantes de danse accueillent dans leurs groupes des élèves HDAA qu'elles font l'économie des savoirs à faire apprendre. Tous les savoirs essentiels de la danse, les savoirs communs du domaine des arts, mais aussi les aspects affectifs (attitudes, savoir-être) sont sollicités dans leur classe, telle une éducation à la citoyenneté, où la diversité n'est pas perçue comme un obstacle, mais comme une richesse, un levier pour la mobilisation des savoirs. Malgré les défis posés par le contexte institutionnel de l'intégration scolaire actuel (nombre élevé d'élèves par classe, ressources et soutien insuffisants, etc.), une inclusion se manifeste de façon stratégique et sensible dans les pratiques enseignantes en classe de danse scolaire.

Références

- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Centre for studies on inclusive education (traduit par le Centre pour l'étude de l'éducation inclusive [CEEI], Québec, 2012).
- Booth, T. et Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burel, N. (2014). Du geste didactique au plaisir eudémonique. Le toucher de l'enseignant d'EPS, une communication des corps vivants. Dans B. Andrieu, A. Paintendre et N. Burel (dir.), *Enseigner par son corps* (p. 103–112). L'Harmattan.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y et Johsua, M-A. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). La Pensée sauvage.
- Clark, D. (2003). Developing observation strategies to enhance teaching effectiveness in the dance class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(9), 33–36.
- Cone, T. P. (2015). Guest editor. Teaching dance for access, inclusion, and equity, *Journal of Dance Education*, 15(3), 85–86.
- Cone, T. P., & Cone, S. L. (2011). Strategies for teaching dancers of all abilities. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 82, 24–31.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017a). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017b). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire* [Sommaire], Québec.
- Cornu, L. (2003). La confiance. *Le Télémaque*, 2(24), 21–30. <https://doi.org/10.3917/tele.024.0021>
- Delacroix, J.-M. (2013). L'intercorporalité. Définition pour le dictionnaire de Gestalt du Brésil, *Gestalt*, 1(43), 164–172.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. PUL.
- Foster Leigh, S. et Nesme, A. (1998). Danses de l'écriture, courses dansantes et anthropologie de la kinesthésie. *Littérature*, 112, 100–111. <https://www.jstor.org/stable/41704697>
- Godard, H. (1990). L'empire des sens... La kinésiologie, un outil d'analyse du mouvement. *Danser maintenant*, 4. CFC Éditions Arts vivants.
- Gouvernement du Québec (1999). *Politique d'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDA). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée. Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* [thèse]. Conservatoire national des Arts et Métiers de Paris.
- Jutras, F. (2002). Agir en professeur responsable: une question d'éthique au quotidien. *Actes du colloque conjoint APOP-AQPC*, 165–172.
- Martinand, J. L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France: problèmes de didactique curriculaire. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/14926150309556554>

- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Bruylant-Academia.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pasco, D., Kermarrec, G. et Guinard, J. (2008). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. *Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté*. *Staps*, 81(3), 89–105. <https://doi.org/10.3917/sta.081.0089>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487–514.
- Plumelle, B. (2016). Références bibliographiques du dossier « Confiance, éducation et autorité ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 159–168. <https://doi.org/10.4000/ries.5544>
- Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif* [thèse]. Université de Sherbrooke.
- Raymond, C. (2018). *La transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse : faire appel aux dialogues intérieur et interactif*. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 89–118). PUL.
- Raymond, C. et Lord, M. (2018). *L'intégration de la danse au curriculum scolaire québécois : portrait des programmes d'études des années 1980 et 2000*. Dans H. Duval, C. Raymond et N. Turcotte (dir.), *Faire danser à l'école* (p. 35–60). PUL.
- Samson, G. (2009). Valeurs curriculaires, transfert des apprentissages et insertion socioprofessionnelle : le cas des CFER. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 133–51.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Gaëtan Morin éditeur.
- Tanis, D. (2012). *Exploring play/playfulness and learning in the adult and higher education classroom* [doctoral thesis]. The Pennsylvania State University. ProQuest Dissertations and Theses 3569243.
- Zitomer, M. R. (2017). Always being on your toes : Elementary school dance teachers' perceptions of inclusion and their roles in creating inclusive dance education environments. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 428–440.