

Université de Montréal

**Utilisation et valeur de la représentation devant public
en danse au troisième cycle du primaire**

**par
Elisabeth Hould**

**Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation**

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de maîtrise en didactique

Août 2015

© Elisabeth Hould, 2015

RÉSUMÉ

En 2001, dans la foulée de la réforme scolaire, une deuxième génération de programmes d'études en danse a été implantée (Gouvernement du Québec, 2001, 2003, 2007). Alors que la représentation devant public est prescrite dans les programmes d'études pour le secondaire (Gouvernement du Québec, 2003, 2007), elle est quasi-absente du programme d'études pour le primaire (Gouvernement du Québec, 2001). De plus, il y a peu de recherches empiriques sur l'enseignement de la danse à l'école québécoise et aucune sur l'utilisation de la représentation devant public dans ce contexte. Or, les enseignants sont nombreux à y avoir recours de façon intuitive pour favoriser les apprentissages chez les élèves. C'est pourquoi, à la lumière de repères théoriques issus de modèles de la transposition didactique, du processus de création, des systèmes de pertinence et de la construction identitaire des enseignants de la danse en milieu scolaire, nous avons cherché à comprendre comment la représentation devant public est utilisée, en danse, au troisième cycle du primaire, à l'école québécoise.

Pour ce faire, nous avons eu recours à l'observation, à la captation audio et aux entretiens pour collecter des données auprès de deux enseignantes en danse et de cinquante-quatre élèves du troisième cycle du primaire, pendant le processus de création de danses menant à la présentation devant un public. Nous avons ainsi pu dégager treize thèmes représentatifs de l'expérience vécue par ces enseignantes et ces élèves, ainsi qu'une ébauche de modèle du processus de préparation d'une représentation devant public en milieu scolaire.

Mots-clefs : danse à l'école, enseignement de la danse, observation des pratiques d'enseignement, création de danses, représentation devant public, spectateur, public

ABSTRACT

In 2001, following the curriculum reform, a second generation of dance programs was implemented (Gouvernement du Québec, 2001, 2003, 2007). While performing in front of an audience is prescribed in the programs for secondary education (Gouvernement du Québec, 2003, 2007), it is almost absent from the program for primary education (Gouvernement du Québec, 2001). Furthermore, there is little empirical research in the field of in-school dance teaching in Quebec, and none tackle the use of performance in this context. However, many teachers use it intuitively to promote students' learning. Thus, enlightened by theoretical marks from models of didactic transposition theory, the creative process, the relevance systems theory and the identity construction in dance teachers in the school environment, we aim at understanding how performance is implemented, in dance, in Quebec's schools, for kids from 5th to 6th grade.

To do so, we used observation, audio recording and interviews to collect data from two in-school dance teachers and fifty-four of their students from 5th to 6th grade, while they were creating dances which would be performed in front of an audience. We were then able to extract thirteen themes representing the teachers' and students' experience of creating dances to be performed in front of an audience, and we developed a draft of a model of the process of preparing a performance.

Keywords: in-school dance teaching, observation of teaching practices, dance in school, dance teaching, creating dances, audience, performance, show

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS	x
REMERCIEMENTS	xi
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Définition de la représentation devant public	4
1.2 La représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle au Québec	6
1.2.1 Les années 1980	7
1.2.2 Les années 1990	8
1.2.3 Les années 2000	9
1.3 La représentation devant public dans les programmes scolaires	14
1.3.1 La <i>Modern Educational Dance</i> de Laban	15
1.3.2 Le programme d'études en danse au primaire (1981)	17
1.3.3 Le programme d'études en danse au secondaire (1982)	20
1.3.4 Le programme d'études en danse au primaire (2001)	27
1.3.5 Les programmes d'études en danse au secondaire (2003, 2007)	31
1.4 Les études empiriques	38
1.4.1 L'étude de Giguere (2001)	41
1.4.2 L'étude de Cose-Giallela (2010)	44
1.5 Pertinence de la recherche	46
1.6 Question générale de recherche	47
2. CADRE CONCEPTUEL	49
2.1 La transposition didactique	50
2.1.1 Le modèle de Chevallard (1991)	50

2.1.2 Le modèle de Perrenoud (1998)	52
2.1.3 Le modèle de Raymond (2014)	54
2.2 Le processus de création	57
2.2.1 Le modèle d'Anzieu (1981)	59
2.2.2 Le modèle de Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998)	60
2.3 Les systèmes de pertinence	63
2.4 La construction identitaire des enseignants de la danse en milieu scolaire	66
2.5 Questions spécifiques de la recherche	71
3. MÉTHODOLOGIE	73
3.1 La posture de recherche	73
3.2 Les participants de la recherche	75
3.2.1 L'enseignement de la danse en milieu scolaire	76
3.2.2 Le recrutement des participants	77
3.2.3 Présentation des participants	79
3.3 La collecte de données	80
3.3.1 L'observation	80
3.3.2 L'entretien	83
3.4 L'analyse des données	85
3.4.1 l'analyse thématique	86
4. RÉSULTATS	90
4.1 Les propositions de création en vue de la représentation devant public	92
4.2 S'exposer au jugement du public	94
4.3 L'équilibre en qualité du processus et qualité du produit	95
4.4 L'homogénéité des résultats	97
4.5 La valeur accordée par l'enseignante et celle accordée par les élèves	98
4.6 La valeur formatrice de la représentation devant public	101
4.7 La représentation devant public dans le programme d'études	103
4.8 La représentation devant public dans le processus de création	105
4.8.1 La représentation devant public dans le processus de création vécu par les élèves de l'école Grande-Allée	105

4.8.2 La représentation devant public dans le processus de création vécu par les élèves de l'école Sainte-Marie	109
4.9 La représentation devant public dans le processus d'interprétation	113
4.9.1 La représentation devant public dans le processus d'interprétation vécu par les élèves de l'école Grande-Allée	113
4.9.2 La représentation devant public dans le processus d'interprétation vécu par les élèves de l'école Sainte-Marie	115
4.10 Les générales et les spectacles	117
4.10.1 Les générales et les spectacles des élèves de l'école Grande-Allée	117
4.10.2 Les générales et les spectacles des élèves de l'école Sainte-Marie	118
4.11 La représentation devant public dans le processus d'accompagnement de la création et de l'interprétation vécu par les enseignantes	119
4.12 Ce que les élèves de l'école Grande-Allée retiennent de leur expérience	121
4.13 Les apprentissages rapportés par les élèves de l'école Grande-Allée	124
5. DISCUSSION	127
5.1 Quelle interprétation du programme d'études en danse, au primaire, font les enseignants concernant l'utilisation de la représentation devant public ?	127
5.2 Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus de création et d'interprétation des élèves ?	128
5.3 Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus d'accompagnement des enseignantes ?	129
5.4 Quel sens attribuent les enseignants et les élèves à la représentation devant public ?	130
5.5 Le processus de préparation d'une représentation devant public en milieu scolaire	132
5.5.1 Le déroulement chronologique de la PPRP	133
5.5.1.1 La phase d'ouverture	134
5.5.1.2 La phase d'action productive	135

5.5.1.3 La phase de séparation	135
5.5.1.4 La phase de consolidation	136
5.5.1.5 La phase de distanciation	137
5.5.1.6 Les événements ponctuels	137
5.5.2 Le cheminement de l'enseignant et de l'élève dans le PPRP	138
5.6 Synthèse et conclusion	141
RÉFÉRENCES	145
Annexe 1. Courriel de recrutement	xii
Annexe 2. Formulaire de consentement à l'attention de l'enseignant	xiv
Annexe 3. Formulaire de consentement à l'attention des parents des élèves	xviii
Annexe 4. Guides d'entretien	xxii
Annexe 5. Exemple de procès-verbal	xxv
Annexe 6. Exemple de retranscription d'entretien	xxxii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Évolution du rôle du public et de la représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle au Québec, des années 1980 à aujourd'hui	13
Tableau 2 : Résumé de l'évolution de la place du spectateur et de la représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle et dans les programmes d'études en danse dans les années 1980 et 1990	25
Tableau 3 : Résumé de l'évolution de la place du spectateur et de la représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle et dans les programme d'études en danse depuis les années 2000	36
Tableau 4 : Contribution des modèles du cadre conceptuel en fonction de la question générale de recherche	70
Tableau 5 : Apport des différentes méthodes de collecte de données en réponse aux questions spécifiques	85
Tableau 6 : Classification thématique des résultats en lien avec les questions spécifiques de la recherche	91

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le modèle des systèmes de pertinence de Julhe et Mirouse (2010)	65
Figure 2 : Déroulement chronologique du processus de préparation d'une représentation devant public	133
Figure 3 : Cheminement de l'enseignant et de l'élève dans le processus de préparation d'une représentation devant public	139

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AQEDÉ – Association québécoise des enseignants de la danse à l'école

EDMS – Enseignant de la danse en milieu scolaire

PPRP – Processus de préparation d'une représentation devant public

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans la contribution et le soutien de plusieurs personnes qui me sont chères. Un immense merci à...

...Ma maman. Merci de ton inconditionnel soutien, de tes encouragements et de ta sollicitude. Je ne serais pas où je suis aujourd'hui sans toi.

...Ma directrice de recherche, Myriam Lemonchois, pour votre confiance en moi qui dépasse parfois la mienne, pour votre calme, votre façon de me guider vers mes propres réponses. Je vous dois d'avoir mené à terme ce projet.

... Ma co-directrice, Caroline Raymond, dont l'enthousiasme et la confiance envers cette recherche n'ont jamais failli. Caroline, nos échanges stimulants me sont chers et j'ai apprécié me questionner sur notre belle profession avec toi. Tu sais me mettre au défi et me rassurer à la fois.

...Ma famille et amis, proche ou loin, dont le soutien est précieux. Pour toutes les fois où vous m'avez laissée parler de mon projet de recherche bien au-delà de ce qui était intéressant d'entendre, et pour les fois où vous avez accepté qu'on n'en parle pas du tout ! C'est parce que j'ai des gens comme vous, sur qui m'appuyer, que je peux prendre le risque de dépasser mes limites.

... Les membres du jury, Anne-Marie Émond ainsi que France Caron pour le jury de devis et Laurence Sylvestre, pour le jury de soutenance, pour votre intérêt pour ce projet et pour les rétroactions formatrices qui l'ont porté un peu plus loin.

... Les incroyables enseignantes qui m'ont laissée entrer dans leur classe et partager leurs fiertés comme leurs doutes. Ce projet n'existerait pas sans vous ! C'est un honneur d'immortaliser votre passion et votre dévouement pour la cause de la danse à l'école.

INTRODUCTION

Le présent projet de recherche est l'aboutissement d'un questionnement intuitif qui prend sa source dans mon cheminement à la formation initiale. En effet, les stages pratiques vécus en dernière année de formation initiale en enseignement de la danse à l'UQÀM ont été un terrain fertile aux questionnements sur l'enseignement et sa pratique. Je me suis interrogée quant à l'origine, scientifique ou populaire, des différentes pratiques et croyances en enseignement de la danse. Constatant un écart entre la recherche et la pratique, j'ai souhaité produire une recherche qui soit en lien avec les pratiques enseignantes et dont les conclusions soient ancrées dans la pratique.

De plus, dans le contexte des stages pratiques, les nombreuses discussions avec mes pairs m'ont permis de constater que, malgré la diversité des contextes de pratique, certains enjeux semblent récurrents. C'est le cas du spectacle de fin d'année. Présent sous diverses formes, exigeant différents degrés d'investissement de la part des enseignants et des élèves, visant différents objectifs, mobilisant différentes ressources, s'inscrivant ou non dans une longue tradition au sein de l'établissement scolaire, il laissait bon nombre d'entre nous ambivalents, particulièrement dans le contexte scolaire primaire. Alors que la plupart d'entre nous s'entendait pour dire qu'il joue un rôle important dans la formation en danse au secondaire, plusieurs remettaient en question son recours avec des élèves du primaire. C'est pourquoi j'ai choisi de m'intéresser à des élèves du troisième cycle du primaire; bien qu'encore au primaire, ils amorcent leur transition vers le secondaire.

J'ai fait aussi le choix d'observer le déroulement de projets où les élèves sont en situation de création en vue d'une représentation devant public. Ce choix vient de mon désir d'observer et de comprendre comment les élèves intègrent la représentation devant public dans le processus de création. La représentation devant public peut jouer plusieurs rôles comme marquer la fin du processus de création, devenir le but de la création ou être le destinataire de la création. Il me semblait intéressant de voir comment elle est présentée par les enseignants et comprise par les élèves.

Bref, toutes ces considérations m'ont donné envie d'examiner le spectacle sous toutes ses formes, ou la représentation devant public, chez les élèves du troisième cycle du primaire en situation de création. D'une part, je souhaitais contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement de la danse en documentant des pratiques jusqu'alors peu analysées. D'autre part, j'espérais, avec cette étude, éclairer ma propre compréhension du phénomène de la représentation devant public à l'école primaire et celle d'autres personnes qui partagent mon questionnement.

Dans le premier chapitre, la problématique de la recherche est présentée en six parties. La première partie présente une définition de la représentation devant public qui permet de circonscrire explicitement l'objet d'étude. La deuxième partie est un survol de la représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle au Québec, au cours des trois dernières décennies. On y aborde la façon dont la représentation devant public est prise en compte dans le processus de création. La troisième partie permet d'examiner les deux générations de programmes d'études en danse, tant au primaire qu'au secondaire, à la lumière de la place accordée à la représentation devant public. Cela permet de constater le sens que prend la représentation devant public en danse à l'école et de le comparer au sens qu'on lui accorde dans le milieu de la danse professionnelle. La quatrième partie présente des recherches empiriques récentes qui ont abordé des thèmes semblables ou complémentaires au phénomène de représentation devant public afin de situer l'état actuel des connaissances sur le sujet. La cinquième partie explique la pertinence de mener cette recherche alors que la sixième partie pose la question générale de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons quelques concepts scientifiques qui ont servi de référence pour l'analyse des données. Ces concepts sont regroupés selon quatre aspects du problème étudié. La première partie aborde la transposition didactique. Elle présente de façon explicite les modèles de Chevallard (1991), de Perrenoud (1998) et de Raymond (2014) qui ont été utilisés pour analyser la planification et l'animation des projets de représentation devant public. En deuxième partie, nous présentons différents modèles du processus de création. Nous détaillons le modèle d'Anzieu (1981), qui intègre la représentation devant public au processus de création, et le modèle de Gosselin, Gingras,

Murphy et Potvin (1998), qui est à l'origine de la démarche de création présentée dans les programmes d'études. En troisième partie, nous présentons le modèle des systèmes de pertinence, développé par Julhe et Mirouse (2010) et offrant un éclairage sur les différents motifs à l'origine des actions. En quatrième partie, nous présentons le modèle élaboré par Duval (2011) de la construction identitaire des enseignants de la danse en milieu scolaire.

Dans le troisième chapitre, il est question de la méthodologie de la recherche. Ce chapitre est structuré autour de quatre parties. La première partie explique la posture épistémologique de la recherche et ses limites. La deuxième partie présente les participants de la recherche. D'abord, nous proposons quelques considérations sur l'enseignement de la danse en milieu scolaire, puis nous présentons plus en détails le processus de recrutement des participants, les projets retenus pour cette étude et les enseignants ainsi que les groupes-classes qui y prennent part. La troisième partie aborde la collecte de données et, dans la quatrième partie, nous abordons l'analyse des données en expliquant les méthodes qui ont permis de faire émerger le sens des données amassées.

Finalement, le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Dans un premier temps, les 13 thèmes dégagés suite à l'analyse des données sont présentés et illustrés par des extraits. Dans un deuxième temps, les résultats sont discutés en lien avec les modèles présentés dans le cadre conceptuel et les questions de recherche avant d'en dégager une ébauche d'un modèle du processus de préparation d'une représentation devant public.

1. PROBLÉMATIQUE

La recherche est un moyen privilégié d'accès à la connaissance sur une discipline donnée. Elle permet de lier contexte pratique et approches théoriques pour produire des résultats qui orientent la pratique et favorisent le développement de la discipline (Fortin, 2006). Ce chapitre détaille le contexte pratique de la présente recherche en six parties. En première partie, nous proposons de définir la représentation devant public. En deuxième partie, un survol de la représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle québécoise des années 1980 à nos jours sera présenté. En troisième partie, nous ferons un survol des deux générations de programmes d'études en danse pour le primaire et le secondaire. La quatrième partie est consacrée aux études empiriques en lien avec le sujet de cette recherche. Finalement, la cinquième partie justifie la pertinence de réaliser cette recherche et la sixième partie pose la question générale de la recherche.

1.1 Définition de la représentation devant public

Le phénomène de la représentation devant public n'est pas exclusif à la danse. On le retrouve dans plusieurs disciplines artistiques comme le théâtre ou l'opéra. Ces disciplines sont considérées comme des « arts du spectacle vivant ». On entend par « spectacle vivant » toute production qui est présentée en direct, devant le public, par opposition à la présentation d'œuvres audiovisuelles comme un film ou l'exposition de toiles (Jeuge-Maynard, 2009). Considérant que les arts du spectacle vivant entretiennent avec la représentation devant public un rapport semblable, nous prendrons appui, au cours de cette recherche, sur des études qui portent sur d'autres disciplines artistiques du spectacle vivant que la danse. Cela permettra d'étayer notre compréhension du phénomène de la représentation devant public pour ensuite la transposer dans le contexte de la danse en milieu scolaire.

Dans le même ordre d'idées, nos lectures nous ont permis de constater que l'étude de l'utilisation de la représentation devant public en contexte scolaire se trouve au croisement de plusieurs disciplines scientifiques. Nos recherches nous ont menée vers des domaines aussi

variés que la psychopédagogie, la didactique, la psychologie, l'anthropologie, la sociologie et la sémiotique, lesquels contribuent à enrichir notre compréhension du phénomène. C'est pourquoi des concepts dans l'un et l'autre de ces champs de recherche seront empruntés selon leur pertinence au regard de l'objet d'étude. Ces disciplines n'utilisent pas une définition commune de la représentation devant public; chaque discipline l'aborde selon l'angle qui l'intéresse particulièrement. Nous avons donc dû faire un choix quant à la définition qui sera utilisée dans le cadre de notre recherche, celui d'adapter à l'enseignement de la danse au primaire une définition provenant du champ de la sémiotique appliquée au spectacle vivant.

En effet, la définition que propose André Helbo¹ (2006) a été retenue car elle met l'accent sur les composantes de la représentation devant public qui sont les plus significatives en milieu scolaire; l'objet de la représentation (chorégraphie, pièce dramatique, etc.), le dispositif de représentation et le public (celui ou ceux qui regardent ou écoutent le spectacle). Helbo (2006) définit la représentation devant public en art dramatique comme étant un processus qui implique un texte, un observateur et un dispositif culturel. Afin d'en clarifier le sens dans le contexte de la représentation devant public en danse, en milieu scolaire primaire, nous avons puisé dans le vocabulaire disciplinaire de la danse pour en faire une adaptation ; nous entendons donc par représentation devant public en danse tout processus impliquant un matériau chorégraphique, un observateur et une situation de représentation. Cette adaptation nous semble particulièrement juste puisqu'elle permet de prendre en considération la grande variété de matériaux chorégraphiques (pièce chorégraphique, mobilisation-éclair, œuvre interdisciplinaire, sur support numérique, etc.), d'observateurs (pairs, proches, grand public, jeune public, etc.), et de dispositifs culturels (présentation sur scène, *in situ*, dans la classe ou le gymnase, dans un lieu culturel, en milieu urbain, etc.) qui ont désormais cours dans le milieu de la danse professionnelle et qui sont susceptibles d'être observés en contexte scolaire.

Par ailleurs, ayant défini le concept de la représentation devant public, la prochaine section abordera la façon dont ce concept a évolué dans le milieu de la danse professionnelle au Québec. Cela nous permettra de comprendre comment se vivait la danse sur la scène

¹ André Helbo est professeur à l'Université libre de Bruxelles, où il dirige le programme en arts du spectacle vivant, et s'intéresse, entre autres, au théâtre, à la sémiotique générale et appliquée et aux arts du spectacle.

professionnelle québécoise au moment où les différents programmes d'études en danse ont fait leur entrée dans le milieu scolaire et donc d'établir des rapprochements ou encore des ruptures entre la danse comme pratique artistique professionnelle et la danse comme discipline artistique scolaire.

1.2 La représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle au québec

D'abord, gardant à l'esprit que la représentation devant public est un processus impliquant un matériau chorégraphique, un observateur et une situation de représentation, nous survolerons, dans cette section, l'évolution des situations de représentation et du rôle de l'observateur dans le milieu de la danse professionnelle au Québec. Ce survol sert notre objectif de mettre en relation les pratiques dans le milieu de la danse professionnelle avec les pratiques en enseignement de la danse en milieu scolaire ayant cours durant la même période. Or, bien que la danse ait été présente à l'école avant les années 80, entre autre dans les programmes d'éducation physique (Raymond, 2014), les premiers programmes ministériels qui ont officialisé son intégration dans le curriculum scolaire ont été publiés en 1981. C'est pourquoi nous débiterons notre survol dans les années 1980, période à laquelle la danse a été intégrée pour la première fois au curriculum scolaire, et poursuivrons jusqu'au début des années 2000, période durant laquelle la deuxième génération de programmes d'études en danse ont été rédigés puis implantés. Pour ce faire, nous nous appuierons principalement sur les travaux d'Iro Valaskakis Tembeck².

² Danseuse, professeur et chorégraphe, Iro Valaskakis Tembeck détient un doctorat en histoire de la danse et œuvre comme historienne au département de danse de l'UQÀM depuis sa création, en 1980 (Leroux, 2004). Ses nombreuses publications (1991, 1994, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2004), qui lui ont valu de prestigieux prix comme le CORD Award for Outstanding Scholarly Publication, ont contribué à démystifier la danse au Québec et à faire de l'histoire de la danse un champ de recherche (Belzile, 2005).

1.2.1 La décennie 1980

Les travaux de Tembeck (1991, 2002, 2008) permettent de dégager les principales tendances dans le milieu de la danse professionnelle québécoise durant la décennie 1980. Premièrement, les années 1980 sont une grande période de «scolarisation» de la danse. L'Université du Québec à Montréal, l'Université Concordia et l'Université de Montréal commencent à offrir des programmes de danse dès 1979. Trois établissements d'enseignement collégial, soit le Cégep du Vieux-Montréal, le Cégep Saint-Laurent et le Collège Montmorency, font de même entre 1979 et 1985. En 1982, on observe la création des Ateliers de Danse Moderne de Montréal Inc. (Tembeck, 1991, 2002). Au niveau de la formation des jeunes, durant cette même période, le premier programme d'étude en danse pour l'enseignement primaire est publié (Gouvernement du Québec, 1981), suivi de celui pour l'enseignement secondaire (Gouvernement du Québec, 1982).

Deuxièmement, durant la décennie 1980, les chorégraphes travaillent de plus en plus de façon indépendante. Ils engagent des interprètes à la pige plutôt que d'avoir leur propre compagnie. Certains présentent leurs pièces dans des lieux jusque-là peu explorés; studios, galeries, espaces divers. Ces initiatives rapprochent la danse du grand public, qui fréquente peu les lieux de représentation traditionnels (Tembeck, 1991, 2002).

Troisièmement, le courant de la danse-théâtre, issu du Tanztheater allemand qui allie danse et dramaturgie théâtrale (Guilbert et Iglesias-Breuker, 2008), atteint le Québec et devient rapidement le style dominant dans le milieu de la danse professionnelle (Tembeck, 1991, 2002, 2008). Plusieurs chorégraphes, dont Paul-André Fortier et Daniel Léveillé, présentent ce que Febvre (1991) appelle une «danse de contenu», soit une danse qui exprime un message. Plusieurs chorégraphes québécois démontrent un goût du risque, que ce soit dans les thèmes abordés, comme pour Paul-André Fortier ou Daniel Léveillé, ou dans les pas et figures exécutés, comme pour Édouard Lock et Ginette Laurin (Tembeck, 2008).

Quatrièmement, la danse au Québec, durant la décennie 1980, apparaît à plusieurs comme étant émergente puisqu'elle n'est pas l'héritière d'une longue tradition de danse

classique comme c'est le cas en Europe. Cette qualité de nouveauté devient sa marque de commerce. Dans un esprit d'innovation perpétuelle et de non-tradition, la création est grandement encouragée, au détriment de la construction d'un répertoire. Le public est continuellement confronté à de nouvelles créations. D'ailleurs, pour maximiser les possibilités d'obtenir des subventions, il n'est pas rare de présenter une seule œuvre par soirée. Le public se fatigue rapidement de ces pratiques (Tembeck, 1991, 2002).

En somme, la scolarisation de la danse, la multiplication des interprètes pigistes, la démocratisation des lieux de représentation, la danse de contenu et la primauté de la création sont des caractéristiques prédominantes de la danse professionnelle au Québec durant la décennie 1980. C'est une période où l'on veut élargir le public de la danse. Les œuvres des chorégraphes des années 1980, sous l'influence de la danse-théâtre, cherchent à transmettre un message au spectateur. Le public est perçu comme le récepteur d'une communication par la danse.

1.2.2 La décennie 1990

Ensuite, durant les années quatre-vingt-dix, la danse se distancie des préoccupations qui la caractérisaient durant la décennie précédente. Premièrement, les chorégraphes s'éloignent de la danse-théâtre. Leurs œuvres s'articulent davantage autour d'un thème que d'un scénario. Le désir de générer des réactions esthétiques et émotionnelles chez le public remplace le désir de transmettre un message (Tembeck, 1991, 2002b). Davida (1992) explique qu'à l'époque, « une danse réussie doit remuer avec force l'imaginaire aussi bien que les entrailles de l'auditoire » (p. 31). La réception de l'œuvre et les possibles réactions des spectateurs sont prises en compte dans le processus de création. Certains chorégraphes des années 1990 cherchent d'ailleurs à varier leur approche en puisant dans l'interdisciplinarité (Davida, 1992).

Deuxièmement, durant les années 1990, la danse se modifie au contact d'artistes immigrants. Des chorégraphes, formés à différentes techniques de danse classique et moderne,

ayant immigré au Québec, dont José Navas, d'origine vénézuélienne, Roger Sinha, né en Angleterre de parents indiens et arméniens, et Zab Maboungou, d'origine africaine, offrent au public des œuvres qui allient innovation et tradition. Leurs œuvres sont empreintes de la tradition en danse classique et moderne. Les chorégraphes québécois «de souche» sont inspirés par le résultat plus formel des œuvres ainsi créées. Ils optent à leur tour pour une mise en scène plus soignée et un style plus «international» (Tembeck, 1991, 2002).

Troisièmement, l'obsession de l'innovation en danse s'estompe et on se préoccupe davantage de créer un patrimoine de la danse québécoise. Des pièces-phares des décennies précédentes sont reprises et on organise des tournées en région pour augmenter la durée de vie des œuvres et atteindre un public plus vaste. Jusque-là, les diffuseurs étaient principalement intéressés par l'exportation de la danse québécoise outre-mer. Maintenant, on veut décentraliser la danse de la métropole et attirer de nouveaux publics. Cependant, ces initiatives ne sont que modérément fructueuses (Tembeck, 1991, 2002).

En somme, les années 1990 représentent une période de changements pour la danse au Québec. Les chorégraphes se préoccupent moins de transmettre un message et davantage de susciter des images et des émotions chez le spectateur. Le spectateur est anticipé dans le processus de création; on s'interroge sur ce qu'on veut qu'il ressente au contact de l'œuvre. De plus, les œuvres se formalisent. Finalement, on augmente la durée de vie des œuvres en encourageant les reprises et les tournées en région. Cela permet de bâtir un patrimoine de la danse québécoise.

1.2.3 La décennie 2000

Finalement, durant la première décennie du 21^{ème} siècle s'amorce un tournant pour la danse professionnelle au Québec. Katya Montaignac, doctorante en études et pratiques des arts à l'UQAM, regroupe les pratiques émergentes en trois grandes tendances dans un article publié en 2008, auxquelles s'ajoute le développement de la danse jeune public. D'une part, on assiste à l'émergence de la non-danse, un « courant de la danse contemporaine [...] qui opère

un effacement du mouvement dansé au profit de pratiques interdisciplinaires axées sur d'autres formes de présence au corps » (Lanneville, 2013). En effet, de nombreux chorégraphes s'intéressent au geste quotidien et à sa fonction, non pas au sens de «faire semblant» ou de mettre en scène des situations de la vie quotidienne sur scène, mais bien au sens de vivre et de réaliser, en temps réel, des actions ordinaires dans un contexte de représentation devant public. Les œuvres qui se rapportent à la non-danse s'éloignent de la théâtralité et du spectaculaire (Montaignac, 2008). Les chorégraphes de ce courant, comme Marie Béland ou le collectif *Bal[let] de rue elles*, remettent en question le rapport du danseur à son art. Le public est aussi confronté à ses attentes envers l'art; pourquoi aller voir des danseurs faire des mouvements et des actions qu'il fait lui-même tous les jours? (Montaignac, 2008)

Également, durant les années 2000, on assiste à la multiplication des œuvres *in situ* et des collectifs qui y dédient leur pratique professionnelle (Montaignac, 2008), comme le collectif, *Atypique*, le collectif *Dans son salon* ou la compagnie *la 2^{ème} porte à gauche*. La danse *in situ* est une danse qui investit les espaces urbains les plus divers (parcs, appartements, ruelles, bibliothèques, gare, etc.) dont l'inspiration, le thème et le lieu de représentation ne font qu'un (Massiani, 2011). Chaque lieu est ainsi représenté dans sa singularité par une danse également unique. La danse *in situ* permet de remettre en question la notion d'espace de présentation et d'espace de réception de l'œuvre et d'interroger le rôle du spectateur dans l'élaboration et la présentation de l'œuvre (Massiani, 2011). Le spectateur n'est pas seulement pris en considération dans l'élaboration de l'œuvre; il en est considéré comme un participant à part entière.

D'autre part, la danse intégrant les technologies se développe (Montaignac, 2008). Les technologies sont utilisées de multiples façons. Par exemple, dans la pièce *Crâne*, créée en 2011 par Jean Marc Matos, la technologie se fait partenaire de la danse. La projection d'images est utilisée dans une approche interdisciplinaire alors que le soliste improvise une danse en réponse aux images proposées (Montaignac, 2008). Pour l'adaptation cinématographique de la pièce *Amelia*, du chorégraphe Édouard Lock, parue en 2002, la technologie sert de support à l'œuvre. Non seulement la vidéo immortalise la danse, mais elle

devient une œuvre à part entière, distincte de l'œuvre dansée sur scène. Dans le cas de la pièce *Global Dancing : Call and Response*, diffusée en 2007, les technologies deviennent diffuseurs de danse. L'étudiante en arts Sarah Febraro a publié, sur la plateforme YouTube, une vidéo d'elle qui danse sur une chanson de Beck. Elle invite les gens à apprendre la chorégraphie et à se filmer à leur tour (Montaignac, 2008). La danse est créée pour le public et évolue selon la réponse de ce dernier.

De surcroît, les années 2000 sont une période durant laquelle une branche de la danse professionnelle se développe de façon exponentielle: la danse jeune public. En effet, la production d'œuvres destinées à un public d'âge préscolaire et scolaire, dont la compagnie Sursaut a été la pionnière dès la fin des années 1980, connaît un essor important, portée par des compagnies comme Cas Public, Bouge de là et PPS danse, mais aussi par des chorégraphes de la relève comme Andrée-Anne Rathé et Marie Béland, de la *2^{ème} porte à gauche*. D'ailleurs, la préoccupation grandissante du jeune public aboutit, en septembre 2014, à la tenue, par le département de danse de l'UQAM en collaboration avec les compagnies Bouge de là, PPS Danse et Cas Public, du premier colloque sur la danse jeune public, qui est qualifié « d'éclaireur et de défricheur pour la diffusion de l'art chorégraphique » (Département de danse de l'UQAM, 2014).

En somme, la danse de la décennie 2000 est marquée par quatre grandes tendances : l'utilisation du quotidien par la non-danse, la danse *in situ*, l'intégration des technologies à la danse, et le développement de la danse pour le jeune public. La représentation devant public joue un rôle important sur la scène professionnelle québécoise; parfois toute la pièce est élaborée autour du lieu de la représentation. Le public y occupe aussi une place déterminante; dans certains cas, le chorégraphe lui attribue un certain pouvoir sur l'œuvre puisque celle-ci se modifie au gré des interventions des spectateurs. Dans d'autres cas, comme dans la création jeune public, les œuvres sont composées en fonction des particularités du public.

Pour conclure cette section sur l'évolution des modalités de représentation devant public et du rôle du spectateur dans le milieu de la danse professionnelle québécoise, des années 1980 à aujourd'hui, le tableau 1, à la page suivante, résume les tendances qui ont

marqué la danse professionnelle au Québec. Ce tableau illustre que, bien le public ait toujours été indispensable à la danse, son rôle s'est modifié au fil du temps. Durant la décennie 1980, l'enseignement de la danse s'est développé et la danse-théâtre s'est imposée comme style dominant. Les chorégraphes créaient pour transmettre un message; la danse comblait alors un besoin d'expression pour les chorégraphes et ceux-ci se soucient peu de la réception de leurs œuvres. Durant la décennie 1990, en plus du désir d'élargir le public de la danse et de rendre les œuvres plus formelles et raffinées, les chorégraphes avaient la préoccupation d'évoquer des images et des émotions chez le spectateur, par leur danse. Le spectateur était alors pris en considération dans la création des œuvres, on s'attardait à ses réactions à l'oeuvre. Finalement, depuis les années 2000, le milieu de la danse professionnelle québécoise est caractérisé par le développement de la non-danse et l'utilisation du quotidien, l'émergence de la danse *in situ*, l'intégration de la technologie de façon complémentaire à la danse et le développement de productions chorégraphiques jeune public. Avec ces approches de la danse, le contexte de représentation et le public sont au cœur des préoccupations des professionnels de la danse; il est pris en considération et parfois même sollicité durant le processus de création et durant la représentation. Le spectateur joue un rôle de partenaire.

Tableau 1 : Évolution du rôle du public et de la représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle au Québec, des années 1980 à aujourd'hui

	Les années 1980	Les années 1990	Les années 2000
Stratégie(s) pour élargir le public	Représentations dans des lieux informels	Décentralisation de la région métropolitaine	<ul style="list-style-type: none"> • Représentations dans des lieux informels • Utilisation des technologies pour la diffusion • Développement d'œuvres destinées au public d'âge scolaire
Objectif de la création	Transmettre un message	Évoquer images et émotions	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilité • Démocratisation
Figures influentes	<ul style="list-style-type: none"> • Paul-André Fortier • Daniel Léveillé • Édouard Lock • Jean-Pierre Perreault 	<ul style="list-style-type: none"> • José Navas • Daniel Léveillé • Paul-André Fortier • Roger Sinha 	<ul style="list-style-type: none"> • Marie Béland • Cas Public • Bouge de là • PPS Danse
Type(s) d'œuvre(s) favorisé(s)	Nouvelles créations	Nouvelles créations et œuvres de répertoire	Nouvelles créations et œuvres de répertoire
Lieux de représentation	<ul style="list-style-type: none"> • Grands centres urbains • Théâtres • Studios • Lieux culturels 	<ul style="list-style-type: none"> • Grands centres urbains et en région • Théâtres • Studios • Lieux culturels 	<ul style="list-style-type: none"> • Grands centres urbains et en région • Théâtres • Studios • Lieux culturels • Espaces urbains • Propriétés privées
Rôle du public	Récepteur passif	Destinataire	<ul style="list-style-type: none"> • Destinataire • Participant/collaborateur

Devant cette évolution du rôle du spectateur et de la représentation devant public sur la scène professionnelle, il est justifié de se demander si la danse en milieu scolaire est demeurée hermétique à ces transformations ou si elle s'est enrichie de cette diversification et de cette actualisation des pratiques. La danse à l'école se trouvant au croisement de la danse comme pratique artistique professionnelle et des sciences de l'éducation, elle évolue au gré des changements qui s'opèrent tant sur la scène artistique professionnelle que dans le milieu scolaire. C'est pourquoi, après avoir situé l'évolution des pratiques professionnelles en danse, des années 1980 à nos jours, nous examinerons l'évolution de la danse comme discipline artistique scolaire dans les deux générations de programmes d'études. Les programmes d'études actuellement en vigueur marquent un tournant important dans le domaine de l'éducation puisqu'ils représentent le passage d'une pédagogie par objectifs à une pédagogie par compétences, sous-tendu par le passage d'une conception béhavioriste et cognitiviste à une conception socioconstructiviste de l'éducation (Boutin, 2004). Ils visent à répondre aux exigences de la société actuelle par une formation globale, diversifiée et ouverte sur le monde (Gouvernement du Québec, 2001). Les prochaines sections présentent la première génération de programmes d'études en danse (Gouvernement du Québec, 1981, 1982), en lien avec les courants influents dans le milieu de la danse professionnelle et dans le milieu de l'éducation, à la même époque. Nous présentons ensuite la deuxième génération de programmes d'études en danse (Gouvernement du Québec, 2001, 2003, 2007) afin de dégager comment s'actualise l'enseignement de la discipline à la lumière de l'évolution des pratiques en danse professionnelle et en éducation

1.3 La représentation devant public dans les programmes scolaires québécois

Au Québec, la danse est l'une des plus récentes disciplines intégrées à l'offre de formation en arts du curriculum, avec l'art dramatique. Elle a fait une première apparition au sein du programme d'études de 1981, au primaire, et de 1982, pour le secondaire, rejoignant la musique et les arts plastiques. Dès lors, par les objectifs ciblés et les moyens proposés pour les atteindre, il y a eu prise de position, par le Ministère de l'éducation, quant à la place à accorder à la représentation devant public en danse, en contexte scolaire. Une analyse plus détaillée des

programmes d'études en danse de la première génération (Gouvernement du Québec, 1981, 1982), dans la section qui suit, permet de mettre en lumière comment la représentation devant public était abordée, tant au primaire qu'au secondaire, et de la mettre en relation avec la façon dont elle était vécue sur la scène professionnelle, à la même époque.

Ensuite, vingt ans plus tard, dans la foulée de la réforme du curriculum scolaire, une deuxième génération de programmes d'études en danse a été implantée dans les écoles primaires et secondaires québécoises. Il a été démontré, dans la section précédente, qu'à l'aube du nouveau millénaire, les formes de représentation devant public et le rôle du spectateur avaient beaucoup changé dans le milieu de la danse professionnelle. Or, l'analyse détaillée des programmes d'études en danse de 2001, 2003 et 2007 (Gouvernement du Québec) mettra en lumière comment la représentation devant public a évolué fort différemment dans le milieu scolaire. Il sera démontré que le programme d'études en danse au primaire s'éloigne des tendances ayant cours dans le milieu professionnel, en lien avec la représentation devant public, alors que le programme d'études en danse au secondaire traduit la préoccupation accrue de la représentation devant public et du spectateur dans le milieu professionnel, ce qui cause une rupture entre les deux programmes. Cette rupture est au cœur de notre désir de comprendre comment la représentation devant public est intégrée aux activités d'apprentissages, au troisième cycle du primaire, dans la perspective de préparer les élèves pour le secondaire.

1.3.1 La *Modern Educational Dance* de Laban (1948)

Avant d'entreprendre l'analyse comparative des programmes d'études en danse, il importe de comprendre d'où vient la danse en tant que discipline scolaire. En effet, la danse à l'école est l'héritière de la *Modern Educational Dance* (MED), ou danse éducative, développée par Rudolf Laban (1879-1958) (Raymond, 2014). Artiste et chercheur, il a joué les rôles de danseur, de chorégraphe et de maître de ballet, mais il est principalement reconnu pour son système de notation de la danse, la *labanotation*, sa méthode d'analyse du mouvement, la *labanalyse* (Centre National des Arts, s.d.), et le développement de la MED,

méthode d'éducation par le mouvement qu'il présente dans un ouvrage du même nom, publié en 1948 (Guilbert et Iglesias-Breuker, 2008 ; Turcotte, 2013). Thornton (1971) explique l'approche du mouvement de Laban:

« His conception of life was such that he saw movement as a reciprocal link between man's mental, spiritual and physical life. Movement is more than a component of the chain which links man's inner activity and the world around him, for it is the medium through which he actualises his responses » (p. 24).

C'est dire que pour Laban, le mouvement est une composante incontournable de l'évolution de l'individu. Par ailleurs, son approche de la danse s'adresse à tous. Il postule que la résolution de problèmes, dont les problèmes de nature artistique, sont le moteur du développement cognitif et que, si les artistes perfectionnent cette pratique jusqu'à en faire une profession, l'étude du mouvement demeure accessible et indispensable à tous (Thornton, 1971). D'ailleurs, il considère que nos mouvements et ceux que nous percevons d'autrui forment un bagage d'expériences kinesthésiques qui contribue à notre compréhension du monde.

Il importe de noter que même lorsque Laban parle de percevoir le mouvement chez autrui, il en parle comme d'une expérience kinesthésique, et non esthétique. Effectivement, l'esthétique n'a pas d'importance dans l'approche de Laban. Le mouvement ne sert pas à représenter une émotion, il est la manifestation d'une émotion ou d'un état d'esprit (Thornton, 1971; Turcotte, 2013). D'ailleurs, chez Laban, l'observateur joue un rôle secondaire : *« movement is only acknowledged to exist when we perceive it, yet it continues, rhythmically, whether we perceive it or not »* (Laban, *Choreutics*, p. 6, dans Thornton, 1991, p. 28), le mouvement naissant d'une pulsion intérieure, d'un effort, plutôt qu'un désir de communiquer, de démontrer ou de faire voir quelque chose à un observateur (Thornton, 1991).

Bien que développés durant la première moitié du XX^{ème} siècle, ce n'est que durant les années 1980 que les concepts de la MED sont adaptés pour les programmes d'études en danse, au Québec. Encore aujourd'hui, on retrouve, dans les programmes d'études en danse, les composantes du mouvement, dérivées des composantes de l'effort initialement identifiées par

Laban : «*space*» (l'espace), «*weight*» (le poids ou la relation à la gravité), «*time*» (le temps) et «*flow*» (le flux) (Thornton, 1971). L'approche de l'éducation par le mouvement de Laban vient, d'une part, de sa préoccupation de l'appauvrissement des expériences kinesthésiques au quotidien, qu'il attribue aux avancées technologiques. Il soutient que l'éducation par le mouvement en est d'autant plus importante et que le principal rôle de l'enseignant, à cet égard, est d'observer les mouvements de l'élève, d'identifier les composantes de l'effort présentes, et de stimuler l'élève afin qu'il explore d'autres combinaisons de ces composantes et enrichisse son expérience kinesthésique (Penny, 1991). D'autre part, Laban prône une approche du mouvement unifiée sur les plans corporels, spirituels et cognitifs. Il postule que des expériences kinesthésiques riches sont nécessaires pour développer toutes les facettes de l'individu (Thornton, 1971). Penny (1991) résume la conception de l'éducation par la danse de Laban :

« These steps of observation, identification and stimulation and transfer used in combination with a knowledge of what is movement and the psychology of the child constitute the basis for a theory of movement education » (p. 46).

En somme, Laban propose une approche d'éducation par le mouvement, la MED, qui vise le développement global de l'individu par l'enrichissement de ses expériences kinesthésiques, sans égard à l'aspect esthétique. Dans la MED, les apprentissages intégrés à l'issue des différentes expériences kinesthésiques sont perceptibles par un observateur sous la forme d'efforts et de leurs composantes. Cette distinction n'est pas sans rappeler la première génération de programmes d'études en danse, détaillée dans les sections suivantes.

1.3.2 Le programme d'études en danse au primaire (1981)

D'abord, pour ce qui est de la structure du programme d'études en danse au primaire (Gouvernement du Québec, 1981), le programme s'articule principalement autour des trois temps de la démarche disciplinaire. Celle-ci est décrite comme étant le processus par lequel passe tout individu engagé dans une activité d'expression artistique (Gouvernement du Québec, 1981). Les trois temps de la démarche disciplinaire sont le « percevoir », le « faire »

et le « rétroagir ». Selon le programme, « percevoir » est le moment où l'élève se place dans un état d'écoute et d'ouverture aux idées et se laisse inspirer. L'élève en situation de perception est à l'écoute des stimuli environnants et de ses réactions. Le « faire » correspond au moment d'explorer, de sélectionner et d'assembler les mouvements dans le but d'exprimer et de communiquer une image intérieure. Cette image intérieure sera ensuite décodée par le spectateur qui en fera une lecture personnelle, teintée de ses expériences kinesthésiques (ses expériences du mouvement dansé) et esthétiques (ses expériences d'appréciation chorégraphique) passées. Finalement, le « rétroagir » correspond au retour réflexif que fait un élève sur sa danse ou celle des autres à partir de l'expérience qu'il en a fait ou de ce qu'il en a vu. Ces trois temps se déclinent en une série d'objectifs à atteindre, à différents moments de la formation, formulés en termes de comportement observables.

Quant aux objectifs du programme de 1981, certains se rapprochent de la vision de Laban, instigateur de la *Modern Educational Dance*. Le programme d'études en danse au primaire a pour objectif d'« amener l'enfant à utiliser le langage de la danse comme moyen d'expression et de communication artistique » (Gouvernement du Québec, 1981, p. 83). Cet objectif se décline en nombreux sous-objectifs visant la sensibilisation de l'enfant au caractère esthétique et expressif de la danse ainsi qu'à son langage. Dans le programme, on précise que la formation en danse au primaire ne vise pas l'apprentissage d'une technique particulière mais plutôt le développement, par l'enfant, d'un langage qui lui est propre. Les élèves explorent des éléments propres à différentes formes de danse (le travail d'équilibre en danse classique, le pas sautillé en folklore, les contractions et les relâchements en danse moderne, etc.) afin d'élargir leur vocabulaire de mouvements, lequel est mis au service de la danse créative. Cependant, il est mentionné que « même si l'apprentissage de la danse s'amorce au primaire, c'est au secondaire seulement que l'enfant sera en mesure d'intérioriser les sensations et la valeur émotive contenues dans le mouvement » (Gouvernement du Québec, 1981, p. 82). La formation en danse au primaire vise un éveil à la danse et au mouvement qui sera réinvesti dans la formation au secondaire.

Quant aux spectateurs, ils sont présents de façon explicite dans le programme de danse au primaire de 1981. Il est annoncé dans le programme que « [le] corps, sensibilisé à ses

propres réactions kinesthésiques et aux réactions qu'il fait naître chez l'observateur, devient outil de communication » (p. 77) et que « c'est dans l'échange de réactions esthétiques que se situe l'essence du message en art. [Qu'il] faut donc accorder une grande importance à la nécessité de faire surgir [chez l'observateur] des réactions esthétiques dans l'apprentissage de la danse » (p. 77). À cet effet, les réactions esthétiques peuvent être entendues comme une réaction de nature émotionnelle fondée sur des éléments descriptifs de l'œuvre en lien avec les standards personnels de l'observateur (Lord, 2006). Cependant, le contexte de la représentation se limite à la classe ; l'enseignant et les autres élèves jouent le rôle des spectateurs. Il est même rare que les élèves aient l'occasion d'apprécier des œuvres professionnelles. L'élève crée une danse pour transmettre un message, une émotion ou une image à son public. D'ailleurs, dans le programme d'études en danse au primaire, la danse est définie comme étant « l'art de produire et d'agencer des mouvements selon des principes d'organisation interne [...] et structurale [...], liés à une époque et à un lieu donnés, dans le but d'exprimer et de communiquer un message littéral [...] ou non littéral » (p. 77). C'est donc dire que la communication est une fonction fondamentale de la danse dans le programme d'études en danse de 1981.

De plus, un des objectifs à atteindre par rapport au « rétroagir » chez les élèves du deuxième cycle est d'« identifier [...] les causes de l'écart qui existe entre l'intention proposée dans le mouvement et celle qui est perçue par le spectateur ou l'observateur » (Gouvernement du Québec, 1981, p. 107). Cela donne lieu, pour l'élève, à une appréciation de sa création, afin de la voir du point de vue du spectateur et de comprendre le lien entre la création et la perception d'une œuvre.

En résumé, le programme d'études en danse au primaire de 1981 s'élabore autour des trois temps de la démarche disciplinaire ; le « percevoir », le « faire » et le « rétroagir ». Il vise à habiliter l'élève à s'exprimer et à communiquer par le biais du mouvement dansé (Gouvernement du Québec, 1981). Le programme inclut la notion de spectateur, c'est-à-dire celui à qui l'élève destine sa danse. L'élève prend en considération comment le spectateur va recevoir sa création. Ce spectateur se présente sous la forme de l'enseignant et des pairs ; il

n'est pas proposé de présenter les créations d'élèves devant un public extérieur au groupe-classe.

Ces caractéristiques du programme de danse ne sont pas sans rappeler les pratiques qui avaient cours dans le milieu professionnel. À la même époque, de nombreux chorégraphes envisageaient la danse comme un médium pour communiquer un message au public, ce que Febvre (1991) décrit rétrospectivement comme une danse de contenu. De plus, à l'instar du milieu professionnel et de la MED, le programme encourage davantage la création que l'interprétation. La maîtrise des techniques de base du mouvement est considérée comme un outil pour la création et non une fin en soi. La virtuosité technique est peu valorisée (Gouvernement du Québec, 1981).

Cependant, la place du spectateur dans le processus de création est bien différente en milieu scolaire que dans le milieu professionnel. Dans le programme d'études, le spectateur est important dans son rôle de destinataire. Les élèves sont encouragés à se soucier de la façon dont le spectateur reçoit et comprend leurs danses et même à expérimenter le rôle de spectateur. Le rôle de spectateur est considéré comme formateur car il permet aux élèves de comprendre comment la danse génère des réactions esthétiques. Cette pratique se démarque de ce qui se faisait à la même époque dans le milieu professionnel, où on ne cherchait pas à vérifier comment le public recevait les œuvres. Elle se distingue également de la philosophie de la MED, où la danse répond à un besoin d'exprimer une émotion plutôt qu'à susciter des réactions esthétiques. L'année suivante, le Ministère de l'Éducation du Québec publie le programme d'études en danse au secondaire pour faire suite à celui du primaire (Gouvernement du Québec, 1982). Il est en continuité avec celui du primaire sur plusieurs points mais se démarque sur certains plans.

1.3.3 Le programme d'études en danse au secondaire (1982)

Le programme d'études en danse pour le secondaire publié en 1982 fait suite au programme pour le primaire. Également inspiré des principes de la MED de Laban, ce

programme est issu de recherches informelles réalisées par des enseignants et des chercheurs sur les besoins et les exigences auxquelles doivent se conformer les jeunes de l'époque (Gouvernement du Québec, 1982). La danse y est abordée dans la même idée de permettre à l'élève de développer un langage dansé qui lui est propre afin de s'exprimer et de communiquer avec le monde extérieur. On retrouve donc plusieurs similitudes avec le programme pour le primaire, notamment en ce qui a trait à la structure du programme. On remarque cependant une évolution quant aux objectifs et à la place de la représentation devant public.

D'abord, le programme de danse pour le secondaire est, à l'instar de celui pour le primaire, structuré autour de la démarche disciplinaire, cette fois définie en quatre phases; la perception, l'exploration, la réalisation et l'appréciation (Gouvernement du Québec, 1982). Le programme décrit ces quatre phases. La perception est toujours définie comme une phase d'écoute active où l'élève se laisse inspirer. L'exploration correspond au moment où l'élève expérimente avec différentes idées, essaie des mouvements et développe son vocabulaire dansé. La réalisation constitue le moment de faire des choix parmi les propositions explorées et de les organiser de façon à concrétiser sa vision. L'appréciation est le moment où l'élève porte un regard critique sur sa création ainsi qu'un jugement, lesquels vont au-delà de la réaction esthétique, abordée au primaire. Ses réflexions portent autant sur l'écart entre la réalisation et le projet initialement imaginé que sur l'expérience vécue de créer. Différents apprentissages et objectifs sont greffés à chacune des phases de la démarche disciplinaire de façon à expliciter ce qui est attendu des élèves à différentes étapes de leur parcours scolaire.

Ensuite, on observe à la fois des similitudes et des différences entre les objectifs du programme en danse au primaire et celui pour le secondaire. D'une part, certains objectifs du programme de danse au secondaire de 1982 sont en continuité avec le programme pour le primaire. En effet, ce dernier prévoyait que l'enfant, sensibilisé au caractère expressif et esthétique de la danse durant sa formation au primaire, devienne capable, une fois adolescent, de comprendre et d'utiliser la valeur émotive du mouvement. Il est attendu de lui qu'il « viv[e] la danse comme moyen d'expression et de communication artistiques adapté à sa personnalité » (Gouvernement du Québec, 1982, p. 5). Cet objectif global se décline en plusieurs sous-objectifs abordant des notions d'« écoute de sa réalité intérieure », de « sens de

soi », « d'harmoni[e] [d]es différents plans de l'être (physique, socio-affectif et cognitif) » (Gouvernement du Québec, 1982, programme d'études en danse, p. 3) et d'amélioration de sa perception et de sa connaissance de soi. Tout comme dans le programme pour le primaire, la création est valorisée au détriment du travail sur la technique du mouvement, lequel demeure principalement associé à la phase d'exploration, où l'élève peaufine les mouvements qu'il crée.

Cependant, les objectifs associés à la phase d'appréciation diffèrent de ceux du programme pour le primaire. Ils relèvent principalement du plan socio-affectif; il est attendu de l'élève qu'il apprenne à concevoir le dialogue exécutant-spectateur comme un dialogue enrichissant et à recevoir la critique d'autrui (Gouvernement du Québec, 1982). Tout comme au primaire, il est attendu que l'élève questionne le lien entre son intention de création initiale et le produit obtenu, mais on insiste beaucoup moins sur le point de vue du spectateur et la façon dont il reçoit la danse créée. Le questionnement est davantage introspectif, alors qu'au primaire, l'élève se plaçait dans la peau du spectateur. L'appréciation sert le développement personnel individuel plutôt que la compréhension du rôle du spectateur.

En outre, au primaire, l'élève profite des présentations entre pairs pour expérimenter le rôle de spectateur et mieux comprendre comment les danses sont reçues par le public. Au secondaire, on accorde moins d'importance à ce jeu de rôles et plus d'importance à l'introspection des composantes socio-affectives de la création et de la présentation, comme accepter le regard et la critique d'autrui, ou considérer les rétroactions des pairs comme un échange constructif, dans une perspective de développement personnel.

De plus, la place de la représentation devant public et le rôle du spectateur dans le programme de danse de 1982 présentent à la fois des similitudes et des différences avec le programme pour le primaire. Comme dans le programme pour le primaire, la représentation devant autrui est envisagée comme une présentation informelle devant les pairs et l'enseignant dans le but de recevoir des rétroactions qui permettent à l'élève d'évoluer en tant que créateur (Gouvernement du Québec, 1982). Cependant, elle est moins encouragée qu'au primaire. Le programme stipule qu'aucune création d'élève ne devrait être considérée comme un produit

final et être évaluée en ce sens, mais plutôt être perçue comme représentant un moment précis du processus continu de développement de l'élève (Gouvernement du Québec, 1982). Or, il n'est pas rare que la représentation devant public marque la fin du processus de création, comme le montre les modèles du processus de création élaborés par Anzieu (1981) et Amabile (1996, dans Lubart, 2001). En ce sens, on peut penser qu'elle n'est pas souhaitable dans le cadre du programme d'études, parce qu'on ne veut pas considérer l'œuvre d'un élève comme un produit fini, mais bien comme un moment du processus.

En résumé, le programme d'études en danse au secondaire de 1982 est structuré de façon semblable à celui du primaire. Il s'articule autour de la démarche disciplinaire en quatre phases; la perception, l'exploration, la réalisation et l'appréciation (Gouvernement du Québec, 1982). La plupart des apprentissages prescrits sont au service du développement de l'élève dans son habileté à s'exprimer par la danse, de façon semblable à la MED. Les contextes de présentation proposés sont des présentations informelles devant les pairs suivies de rétroactions. Ces présentations sont toutefois moins encouragées qu'au primaire. De plus, on encourage davantage l'élève à utiliser les rétroactions des pairs pour développer sa capacité à recevoir la critique de façon constructive, et moins à les utiliser pour comprendre la façon dont sa création a été reçue par le public. Comme pour le primaire, on ne propose pas de présenter les créations des élèves en-dehors de la classe.

Parallèlement, dans le milieu de la danse professionnelle au Québec, les chorégraphes de la décennie 1980 se soucient peu de la réception de leurs œuvres. Ils sont davantage préoccupés par le besoin d'exprimer des émotions par leurs œuvres (Febvre, 1991; Tembeck, 2002). Ce n'est pas sans rappeler la philosophie de Laban, pour qui le mouvement est émotion, et qui ne se préoccupait pas de la dimension esthétique. Le programme en danse au secondaire de 1982 se rapproche donc beaucoup des préoccupations dans le milieu de la danse professionnelle et de la philosophie de Laban. Rappelons que, déjà dans le programme destiné au primaire (Gouvernement du Québec, 1981), on annonçait qu'une fois au secondaire, la formation de l'élève allait être recentrée sur l'expression émotionnelle plutôt que sur la communication. La création de nouvelles œuvres est grandement encouragée par opposition à la reprise d'œuvres existantes, et la virtuosité technique est peu valorisée (Tembeck, 2002). De

façon similaire, la création est encouragée dans le milieu scolaire secondaire, mais l'interprétation d'œuvres existantes occupe peu de place. En somme, le programme de danse au secondaire de 1982 cadre bien avec les pratiques de l'époque.

Pour conclure cette section sur la première génération de programmes d'études en danse, on peut remarquer, tel qu'illustré dans le tableau suivant, les similitudes et les différences entre le programme de danse pour le primaire, publié en 1981, celui pour le secondaire, publié en 1982, et les tendances ayant cours dans le milieu de la danse professionnelle à la même époque.

Tableau 2 : Résumé de l'évolution de la place du spectateur et de la représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle et dans les programmes scolaires dans les années 1980 et 1990

	La danse professionnelle dans les années 1980	Le programme pour le primaire de 1981	Le programme pour le secondaire de 1982	La danse professionnelle dans les années 1990
Principales préoccupations	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionnaliser la danse • Attirer un nouveau public pour la danse • Communiquer ou transmettre un message par la danse • Influence de la danse-théâtre, danse de contenu 	<ul style="list-style-type: none"> • Amener l'élève à s'exprimer par la danse et à faire surgir des réactions esthétiques chez le spectateur • Sensibiliser l'élève au caractère expressif et aux techniques du mouvement 	<ul style="list-style-type: none"> • Amener l'élève à s'exprimer par la danse • Sensibiliser l'élève au caractère expressif et aux techniques du mouvement ainsi qu'à son contenu émotif 	<ul style="list-style-type: none"> • Décentraliser la danse des grands centres urbains • Évoquer images et émotions par la danse • Danses à thèmes
Place du spectateur	<ul style="list-style-type: none"> • Le spectateur joue un rôle de récepteur • Le spectateur n'est pas pris en compte durant le processus de création 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est conscient de la nécessité de susciter une réaction esthétique chez le spectateur • Le spectateur n'est pas pris en compte durant le processus de création 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est conscient de la nécessité de susciter une réaction esthétique chez le spectateur • Le spectateur n'est pas pris en compte durant le processus de création 	<ul style="list-style-type: none"> • Le spectateur joue un rôle de destinataire • Le spectateur est pris en considération durant le processus de création

Tableau 2 (suite) : Résumé de l'évolution de la place du spectateur et de la représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle et dans les programmes scolaires dans les années 1980 et 1990				
	La danse professionnelle dans les années 1980	Le programme pour le primaire de 1981	Le programme pour le secondaire de 1982	La danse professionnelle dans les années 1990
Place de la représentation devant public	<ul style="list-style-type: none"> • Lieux formels et informels (studios, lieux culturels) divers • On présente surtout de nouvelles oeuvres 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentations devant l'enseignant et les pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentations devant l'enseignant et les pairs • Peu encouragée 	<ul style="list-style-type: none"> • Lieux formels et informels (studios, lieux culturels) divers • On présente de nouvelles œuvres et des reprises d'œuvres de répertoire

Vingt ans se sont écoulés entre cette première génération de programmes et l'implantation des programmes d'études actuellement en vigueur dans les écoles québécoises. Tel que démontré dans les sections précédentes, cette période a été riche en transformations pour le milieu de la danse professionnelle. Nous présenterons maintenant les programmes d'études en danse pour le primaire (Gouvernement du Québec, 2001) et pour le secondaire (Gouvernement du Québec, 2003, 2007) qui sont actuellement en vigueur dans le but de démontrer comment la danse à l'école a évolué de la première génération de programmes d'études en danse à la seconde, mais aussi de démontrer comment la représentation devant public est abordée dans chaque programme et de le mettre en relation avec les pratiques de représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle.

1.3.4 Le programme d'études en danse au primaire (2001)

Le programme de formation de l'école québécoise pour le primaire, publié en 2001, marque le début de l'implantation de la réforme scolaire dans les écoles québécoises. Il propose, entre autres, un programme d'études en danse qui délaisse les objectifs d'apprentissages et s'articule plutôt autour de trois compétences; inventer, interpréter et apprécier. Ses visées se rapprochent des objectifs du programme de 1981. Cependant, il se démarque du programme de 1981 tant dans sa structure que dans la place accordée au spectateur et à la représentation devant public.

D'abord, les visées du programme d'études en danse pour le primaire de 2001 se rapprochent de ceux du programme de 1981 puisqu'il est toujours question d'amener l'élève à s'exprimer par la danse. On retrouve, dans la présentation générale de la discipline, le même postulat que dans le précédent programme pour le primaire, soit que « le corps, sensibilisé à ses propres réactions kinesthésiques et aux réactions qu'il fait naître chez l'observateur, devient outil d'expression, de communication et de connaissance du monde » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 224). Il est expliqué que la formation en danse au primaire vise à « développe[r] la sensibilité et le potentiel créateur de l'élève en l'amenant à puiser dans les principes et le vocabulaire naturel du mouvement humain » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 224), ce qui demeure très proche de la MED. Cet objectif passe par le développement conjoint des trois compétences disciplinaires : inventer, interpréter et apprécier. Le programme de 2001 ne détermine pas d'objectifs, mais présente plutôt les attentes à la fin de chaque cycle.

En ce qui a trait à sa structure, le programme de 2001 est considérablement différent du programme d'étude en danse au primaire de 1981. Il est organisé autour de trois compétences disciplinaires : inventer, interpréter et apprécier. Ces trois compétences sont communes aux arts de la scène, soit la danse, la musique et l'art dramatique mais se déclinent différemment dans chaque discipline. Elles sont décrites comme étant interdépendantes et complémentaires (Gouvernement du Québec, 2001). Selon le programme, la compétence à inventer des danses fait appel à la créativité de l'élève en l'amenant à élaborer des danses qui expriment sa personnalité et ses idées selon des règles et des procédés de composition propres à la danse. La

démarche disciplinaire du programme de 1981 est rebaptisée « démarche de création » et réorganisée en écho au modèle du processus de création de Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998), lequel sera examiné plus en détail dans le cadre conceptuel de la recherche. Il s'agit d'une démarche en trois étapes, soit l'inspiration, l'élaboration et la mise en perspective. La compétence à interpréter est présentée comme la communication d'idées, d'images ou d'émotions par la danse, la sienne ou celle d'un autre. Elle repose sur le développement des qualités techniques et expressives du mouvement. Le programme décrit également la compétence à apprécier, laquelle encourage l'élève à porter un jugement critique sur des œuvres variées en tenant compte de leur contexte de création. Cette nouvelle conception de l'éducation esthétique, où il est considéré formateur pour l'élèves d'interagir avec des œuvres d'ici et d'ailleurs, d'hier à aujourd'hui (Gouvernement du Québec, 2001), n'est pas étranger à l'importance du contexte social dans la construction des savoirs pour les socioconstructivistes. Le contenu des œuvres est examiné en lien avec les impressions qu'elles suscitent. Les trois compétences sont d'importance semblable dans le programme, mais la compétence à apprécier est beaucoup utilisée de façon complémentaire à la création et à l'interprétation.

Aussi, la place du spectateur et de la représentation devant public se distingue dans le programme de 2001 par rapport au programme de 1981. Dans les deux cas, l'élève expérimente le rôle de spectateur. Cependant, la façon de réinvestir cette expérience diffère d'un programme à l'autre. Selon le programme de 2001, l'élève doit « être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face [aux] œuvre[s] et à son interprétation, et porter sur elle[s] un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 230). Sa capacité à établir des liens entre l'œuvre et ses impressions doit d'ailleurs faire l'objet d'évaluations, selon les critères d'évaluation de la compétence à apprécier, du programme. Cependant, on parle peu d'utiliser les liens découverts entre l'œuvre et les impressions ressenties en l'observant lorsque l'élève invente une danse. Il est attendu que l'élève ajuste sa création en fonction de la proposition de départ (Gouvernement du Québec, 2011), mais il n'est pas proposé de l'ajuster en fonction de ce qu'elle suscite chez les autres ou la façon dont ils la comprennent.

De plus, outre le passage cité précédemment qui reprend l'intérêt du programme de 1981 pour faire naître des sensations kinesthésiques chez l'observateur, le spectateur n'est pas mentionné ailleurs dans le programme de danse. Pourtant, l'élève est familier avec l'idée d'ajuster sa communication en fonction de la personne à qui il s'adresse. En effet, parmi les compétences transversales, lesquelles sont communes à toutes les disciplines scolaires, la compétence « communiquer de façon appropriée » témoigne de la familiarité de l'élève avec la notion de destinataire, puisqu'elle exige de lui qui détermine le destinataire de sa communication, choisisse un langage approprié et réalise une communication adéquate (Gouvernement du Québec, 2001). On retrouve aussi la notion de destinataire dans le programme de français, alors que l'élève doit prendre son destinataire en considération lorsqu'il écrit des textes (Gouvernement du Québec, 2001). C'est donc dire que l'élève est sensible à l'importance d'adapter sa communication selon son destinataire et l'effet qu'il veut produire sur lui. Pourtant, ces notions ne semblent pas être explorées dans le cadre du programme de danse. La création de danses sert davantage l'appropriation du langage chorégraphique et l'expression de soi que la communication.

Pour ce qui est de la représentation devant public, dans le programme de 2001 comme dans celui de 1981, on parle surtout de représentation devant l'enseignant et les pairs. Ces présentations donnent lieu à une appréciation de l'œuvre présentée et à des échanges entre l'enseignant et les élèves dans une optique d'éducation esthétique par l'interaction, conformément à la conception de l'apprentissage véhiculée par le courant socioconstructiviste. Le programme de 2001 insiste plus que le programme de 1981 sur l'importance, pour les élèves, d'apprécier, en plus des créations des pairs, des œuvres créées et interprétées par des professionnels de la danse d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs (Gouvernement du Québec, 2001). Le programme de 2001 reconnaît l'importance d'être perméable à ce qui se passe en dehors du milieu scolaire. Cependant, les élèves ne sont pas explicitement invités à se produire en-dehors de la classe de danse, pour un public autre que les pairs.

En résumé de cette section sur le programme en danse au primaire de 2001, ce programme, comme celui de 1981, vise l'accroissement du potentiel créateur de l'élève et de sa sensibilité artistique (Gouvernement du Québec, 2001). Dans les deux cas, l'élève est

amené à utiliser la danse pour s'exprimer. Cependant, une importante différence entre le programme de 2001 et celui de 1981 concerne la façon dont il est structuré. Le programme de 2001 s'articule autour de trois compétences disciplinaires : inventer, interpréter et apprécier (Gouvernement du Québec, 2001). Ces compétences ont une importance semblable dans le programme et sont développées conjointement. Ce n'est pas sans rappeler que dans le milieu professionnel, on accorde également une importance semblable à la création de nouvelles œuvres et à la reprise d'œuvres de répertoire (Tembeck, 2002). Toutefois, alors qu'en milieu scolaire, la virtuosité technique est davantage valorisée, les années 2000 marquent l'émergence, dans le milieu professionnel, de courants comme la non-danse, à l'opposé de la virtuosité technique.

Quant à la place du spectateur et de la représentation devant public, on note à la fois des similitudes et des différences. Dans le programme de 2001 comme dans le programme de 1981, l'élève expérimente le rôle de spectateur et est attentif à ses impressions et réactions par rapport aux œuvres. Cependant, dans le programme de 1981, il est mentionné de façon plus explicite que cette expérience est réinvestie dans le processus de création; l'élève porte attention aux réactions qu'il souhaite susciter chez les spectateurs. Cette dimension du travail de création est moins présente dans le programme de 2001. De ce fait, la création en danse à l'école s'éloigne des pratiques ayant cours dans le milieu professionnel, où le spectateur est au cœur des préoccupations du chorégraphe et plus que jamais impliqué dans l'élaboration et la présentation de l'œuvre (Massiani, 2008, 2011; Montaignac, 2008).

En ce qui concerne la représentation devant public, dans le cas du programme de 2001 comme de celui de programme de 1981, il est principalement suggéré que l'élève présente son travail devant l'enseignant et les pairs. Il n'est pas proposé de présenter les créations d'élèves en-dehors de la classe. Encore une fois, considérant que dans le milieu de la danse professionnelle, les lieux de représentation sont plus que jamais diversifiés et intégrés au processus de création, on constate un clivage entre la danse comme pratique artistique professionnelle et la danse en milieu scolaire. Dans la perspective où le programme de danse au primaire est préparatoire à la formation au secondaire, il est intéressant d'examiner

comment cette situation se transpose dans les programmes d'études en danse pour le secondaire.

1.3.5 Le programme d'études en danse au secondaire (2003 et 2007)

La formation en danse au secondaire est répartie en deux programmes; un pour le premier cycle, publié en 2003, et un pour le deuxième cycle, publié en 2007. Ces programmes poursuivent les apprentissages amorcés au primaire (Gouvernement du Québec, 2003). Comme le programme pour le primaire de 2001, leurs visées se rapprochent des programmes de la première génération de 1981 et 1982. Ils se démarquent toutefois du programme de 1982 dans leur structure, afin de s'inscrire en continuité avec la structure du programme pour le primaire de 2001. Quant à la place accordée au spectateur et à la représentation devant public, ils se démarquent à la fois des programmes de 1981 et 1982, et du programme pour le primaire de 2001 en raison de l'importance accrue qu'ils y accordent.

D'abord, les visées des programmes de danse pour le secondaire de 2003 et 2007 sont en continuité avec celles du programme pour le primaire de 2001 et demeurent proches des programmes de 1981 et 1982 en ce qu'ils visent à permettre à l'élève de s'exprimer par la danse. Les programmes de 2003 et de 2007 proposent d'outiller l'élève pour lui permettre d'exprimer par des danses originales et complexes sa vision du monde et celle des autres et de développer son rapport à la culture et à l'art (Gouvernement du Québec, 2003, 2007). Cet objectif, par la façon dont il qualifie les danses à créer, s'éloigne de la MED de Laban, pour qui le seul critère de qualité est l'authenticité, et témoigne de l'influence du socioconstructivisme par l'intégration d'une dimension interrelationnelle. Le programme annonce aussi les expériences vécues en classe de danse sont, pour l'élève, l'opportunité d'apprendre à mieux se connaître (Gouvernement du Québec, 2003, 2007). En effet, « appelé à vivre une diversité d'expériences corporelles et à résoudre des problèmes d'ordre artistique dans la classe de danse, l'élève apprend à se définir de manière créative par rapport à des questions tant personnelles que sociales ou universelles » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 1).

Quant à la structure des programmes, les deux programmes d'études pour le secondaire sont aussi organisés autour des trois compétences disciplinaires; créer, interpréter et apprécier (Gouvernement du Québec, 2003, 2007). En ce sens, les programmes pour le secondaire de 2003 et 2007 s'éloignent du programme pour le secondaire de 1982 et adoptent une structure semblable au programme pour le primaire de 2001, sous l'influence de l'approche par compétences. Cette structure commune assure une certaine continuité entre le programme pour le primaire et ceux pour le secondaire.

Dans les programmes d'études de 2003 et 2007, la compétence à créer est définie pour les deux cycles comme la compétence à concrétiser une idée ou une émotion dans une gestuelle originale qui puise dans les éléments du langage de la danse et de la technique du mouvement. À cet effet, la deuxième génération de programmes d'études en danse au secondaire s'éloignent de la MED en revalorisant la maîtrise des éléments techniques du mouvement. La compétence à interpréter est décrite comme l'appropriation d'une danse, la sienne ou celle d'un autre, pour en restituer l'intention de communication. L'élève met ses habiletés expressives et motrices au service de l'intention chorégraphique, en opposition à certains courants comme la non-danse, dans le milieu professionnel. Toujours selon le programme, la compétence à apprécier met en jeu les habiletés de l'élève à recevoir la danse d'autrui et à porter sur cette danse un jugement critique et esthétique. Il est attendu que l'élève analyse l'œuvre en fonction de critères personnels et de ses expériences antérieures d'appréciation, en tenant compte du contexte de création de l'œuvre (Gouvernement du Québec, 2003, 2007). Comme c'est le cas pour le programme au primaire de 2001, les trois compétences sont développées conjointement et sont d'importance semblable dans les programmes pour le secondaire de 2003 et 2007.

Pour ce qui est de la place du spectateur et de la représentation devant public dans les deux programmes de formation en danse pour le secondaire, elle est considérablement différente de celle dans les programmes de 1981 et 1982. Les programmes de 2003 et 2007 se démarquent aussi du programme pour le primaire de 2001 car le spectateur et la représentation devant public occupent une place beaucoup plus explicite. Au primaire, l'élève a expérimenté le rôle de spectateur et a été sensibilisé à la façon dont les œuvres suscitent des impressions et

des réactions chez celui qui les reçoit. Il a parfois présenté ses créations devant l'enseignant et les pairs. Au secondaire, le spectateur et la représentation devant public prennent une importance plus grande et des préoccupations à leur égard sont intégrées à même le processus de création.

Au premier cycle du secondaire, le texte présentant la compétence à créer des danses mentionne qu'« à l'occasion, [l]es création [des élèves] répondent à une intention de communication s'adressant à un destinataire cible » (p. 424). D'autre part, dans la présentation de la compétence à interpréter, il est indiqué que « le fait de collaborer occasionnellement à différentes étapes de la production d'une représentation chorégraphique devant public, dans laquelle il est également interprète, contribue à lui faire découvrir le monde de la production artistique et les réalités qui lui sont propres » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 426). D'ailleurs, l'espace scénographique et scénique, incluant les notions de découpage de l'espace scénique, de relation scène/salle et de types de lieux de représentation font partie des concepts et notions prescrits au premier cycle. Aussi, parmi les composantes de la compétence à créer, « exploiter des idées en vue d'une création chorégraphique » est explicitée, entre autres, par le développement chez l'élève d'une attention aux réactions que ses créations suscitent chez leurs spectateurs (Gouvernement du Québec, 2003).

Dans un même ordre d'idées, au deuxième cycle du secondaire, le programme explique que la formation doit conscientiser l'élève aux enjeux chorégraphiques et scéniques. L'offre d'un programme optionnel *Danse et multimédia* témoigne à elle-seule d'une prise en considération des différentes formes de présentation de la danse désormais rendues possibles par l'avancement technologique. De plus, au deuxième cycle, une composante s'ajoute dans la compétence à créer des danses : « présenter sa création ». Cette composante se décline en cinq éléments : 1) respecter ses choix chorégraphiques et les conventions établies, 2) valider la clarté de son intention de création, 3) vérifier les effets ressentis par les autres, 4) reconsidérer ou confirmer ses choix artistiques et 5) anticiper les ajustements à apporter. Également, la composante « exploiter des idées en vue d'une création » nécessite, entre autres, que l'élève soit à l'affût des impressions que ses créations engendrent. Finalement, un tableau est inséré dans le programme et présente les différents paramètres que les élèves devraient explorer au

cours des deux années qui composent le deuxième cycle. On peut y lire qu'il est attendu que l'élève explore, entre autres, différents destinataires ciblés, des lieux de représentation allant de la classe à la scène en passant par divers lieux non-conventionnels, qu'il soit familier avec l'environnement scénique et que certaines de ses productions soit destinées à une présentation sur scène.

En résumé de cette section sur les programmes d'études en danse pour le secondaire de 2003 et 2007, il apparaît que leurs visées demeurent proches de celles du programme pour le primaire de 2001, ainsi que de celles des programmes de la première génération. La formation en danse vise à permettre à l'élève de s'exprimer par la danse. Comme le programme pour le primaire de 2001, le programme de formation en danse au secondaire, tant au premier cycle qu'au deuxième cycle, est structuré autour des trois compétences disciplinaires; créer, interpréter et apprécier. Le développement conjoint de ces compétences vise à habiliter l'élève à exprimer sa vision du monde à travers des danses complexes et originales qui puisent dans les éléments techniques et expressifs du mouvement. De plus, les retours réflexifs permettent à l'élève de mieux se connaître à travers les expériences proposées en classe de danse.

Quant à la place du spectateur et de la représentation devant public, Les programmes d'études en danse pour le secondaire de 2003 et 2007 se distancient des programmes de la première génération. Alors qu'au primaire, l'élève présente surtout devant ses pairs et expérimente le rôle de spectateur, au secondaire, le spectateur et la représentation devant public dans le processus de création et d'interprétation jouent un rôle important dans la formation des élèves. Les deux programmes pour le secondaire affirment l'importance de la présentation devant public et de la prise en considération du spectateur dans la création de danses et décrivent explicitement dans quelle mesure le spectateur et le contexte de présentation doivent être pris en considération dans le cadre de la création et de l'interprétation. D'ailleurs, l'importance accordée au public et à la présentation est en résonance avec les préoccupations de plusieurs chorégraphes contemporains (Massiani, 2008, 2011; Montaignac, 2008) et permet à l'élève d'expérimenter la posture de chorégraphe telle qu'elle se vit actuellement dans le milieu de la danse professionnelle, dans toute la diversité de ses pratiques. Or, cette distinction importante entre le programme d'études en danse au

primaire et les programmes d'études en danse au secondaire pose la question de la continuité des apprentissages lors de la transition primaire-secondaire et de la façon dont les enseignants en danse, au troisième cycle du primaire, y préparent les élèves.

Pour conclure l'ensemble de cette section sur la deuxième génération de programmes de danse pour le primaire et le secondaire, le tableau de la page suivante illustre les similitudes et les différences entre le programmes d'études de deuxième génération pour le primaire et ceux pour le secondaire.

Tableau 3 : Résumé de l'évolution de la place du spectateur et de la représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle et dans les programmes scolaires depuis les années 2000

	La danse professionnelle durant les années 2000	Le programme pour le primaire de 2001	Les programmes pour le secondaire de 2003 et 2007
Principales préoccupations	<ul style="list-style-type: none"> • Remettre en question la relation chorégraphe-spectateur • Exploiter divers espaces de représentation • Remettre en question la place de la virtuosité technique dans la danse 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer la sensibilité et le potentiel créateur de l'élève • Sensibiliser l'élève au caractère expressif du mouvement • Initier l'élève aux techniques du mouvement • Amener l'élève à porter un jugement critique sur des œuvres des pairs et d'artistes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter le caractère expressif et émotif du mouvement • Perfectionner les techniques du mouvement de l'élève • Développer le rapport de l'élève à la culture et à l'art • Amener l'élève à porter un regard critique sur des œuvres des pairs et d'artistes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs

Tableau 3 (suite) : Résumé de l'évolution de la place du spectateur et de la représentation devant public dans le milieu de la danse professionnelle et dans les programmes scolaires depuis les années 2000			
	La danse professionnelle durant les années 2000	Le programme pour le primaire de 2001	Les programmes pour le secondaire de 2003 et 2007
Place du spectateur	<ul style="list-style-type: none"> • Le spectateur est pris en considération dans le processus de création • Le spectateur participe parfois au processus de création et à la représentation • Le spectateur joue un rôle de participant et de collaborateur 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est conscient de la nécessité de susciter une réaction esthétique chez le spectateur • L'élève expérimente le rôle de spectateur • Le spectateur n'est pas pris en compte durant le processus de création 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève tient compte, dans ses créations, des réactions suscitées chez le spectateur • L'élève valide la clarté de son intention chorégraphique auprès de son public • L'élève ajuste sa création en fonction des réactions anticipées des spectateurs • L'élève crée en fonction de destinataires variés
Place de la représentation devant public	<ul style="list-style-type: none"> • Souvent prise en considération dès le processus de création • Représentation dans des lieux fréquentés, accessibles, informels 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentations devant l'enseignant et les pairs 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentations devant l'enseignant et les pairs, sur scène et dans des lieux non-conventionnels • L'élève est familier avec la scénographie

En résumé, tel qu'annoncé au début du chapitre sur la problématique de la recherche, les sections précédentes ont permis de situer la problématique dans la pratique. Nous avons examiné comment les pratiques en danse professionnelle ont évolué, des années 1980 à aujourd'hui, et comment le milieu de l'éducation s'est transformé, durant la même période. Nous avons ensuite analysé les deux générations de programmes d'études en danse de façon à mettre en lumière comme la danse, en tant que discipline scolaire, a évolué depuis son entrée dans le curriculum. Maintenant, dans la section qui suit, nous allons situer la problématique dans son contexte théorique. Pour ce faire, nous allons examiner comment la représentation devant public est abordée dans la littérature scientifique.

1.4 Les études empiriques

La recension des études empiriques récentes permet de tracer un portrait des connaissances en lien avec la représentation devant public en milieu scolaire primaire québécois, qui sont disponibles au moment d'aborder ce projet. Elle met également en lumière le peu de recherches portant sur la danse à l'école au Québec, alors que la littérature est beaucoup plus étoffée dans les pays anglo-saxons (Raymond, 2014).

De façon générale, «peu d'études sur les rapports entre curriculum et pratiques au Québec ont été menées qui tiennent compte de plusieurs dimensions de la pratique, qui cernent les gestes et paroles des enseignants dans la structuration de leur enseignement en classe, et qui confrontent ce cheminement dans sa temporalité», comme le mentionne Lenoir (2006). Le champ de recherche de la didactique de la danse est à la fois récent et restreint au Québec (Raymond, 2014). Une trentaine d'années après la publication des premiers programmes d'études en danse, la littérature scientifique qui aborde le sujet demeure rare. De plus, plusieurs des recherches en enseignement de la danse au Québec, comme celles de Bruneau, publiée en 1993 et en 1994, de Bruneau et Lord, publiée en 1983; de Bruneau et Turcotte, publiée en 1995, de Duval, publiée en 1999, de Lord, publiée en 1994, en 1997 et en 2001 et celle de Raymond, publiée en 1998, datent d'avant l'entrée en vigueur des actuels programmes de formation (Raymond, 2014). De surcroît, la recherche en danse dispose de peu de moyens

de diffusion (Raymond, 2014). Aux États-Unis, *Journal of Dance Education* et *Research in Dance Education* publient régulièrement des articles en lien avec l'enseignement de la danse, tout comme le font occasionnellement, entre autres, *Sports, Education and Society* et *Arts and Health*. Au Québec, cependant, aucune revue scientifique ne fait tribune à la recherche en enseignement de la danse, et les publications qui incluent des articles sur le sujet sont souvent difficiles d'accès pour les enseignants spécialistes en danse (Raymond, 2014). C'est pourquoi nous avons étendu notre recension des recherches empiriques à d'autres domaines connexes, comme la psychologie et la sociologie, qui s'intéressent également, quoique sous un autre angle, à la représentation devant public. Nous présenterons donc ici un survol des recherches empiriques récentes les plus pertinentes par rapport à notre objet d'étude.

La recension d'études empiriques a été réalisée principalement en consultant le catalogue *Dissertations and Theses* ainsi que les bases de données FRANCIS, ERIC, psycINFO, Cairn et Erudit. Nous avons utilisé différentes combinaisons des mots-clés élève/student, enfant/children/youth, école/school, danse/dance, spectateur/destinataire-audience/public et spectacle/performance. Les résultats obtenus nous ont démontré que les études théoriques sont beaucoup plus abondantes que les études empiriques. Certaines études font toutefois exception. Nous présenterons d'abord un survol de celles qui abordent la relation créateur-spectateur, puis les études liées à la créativité et au processus de création. Finalement, nous présenterons plus en détail deux études en lien avec la représentation devant public en milieu scolaire primaire.

D'abord, la recension d'études empiriques en lien avec le présent projet de recherche a révélé une abondante littérature théorique et plusieurs études empiriques sur la relation entre le créateur et son public, plus particulièrement sur la relation esthétique entre l'œuvre et le spectateur (Assaf, 2012). Dans les travaux récents sur la réception des œuvres, le spectateur est moins décrit comme un récepteur passif et davantage comme un partenaire actif dans la construction du sens de la communication qu'est la représentation devant public, comme c'est le cas pour Charpentier (2006), Esquenazi (2003), Hanna (2011), Marquis (2012) et Roquet (2009), selon Assaf (2012). L'étude d'Assaf (2012), par exemple, examine les réactions et sentiments du public lorsqu'il est impliqué dans une œuvre interactive. Cependant, la seule

étude, à notre connaissance, qui témoigne de la façon dont le public est pris en considération durant la création est l'étude de Sylvestre (2008) réalisée dans le cadre de sa thèse de doctorat et qui aborde l'élaboration d'une exposition d'œuvres plastiques. Cela nous a menée à approfondir nos recherches sur la création et la créativité.

Ensuite, la recherche d'études empiriques en lien avec le processus de création a surtout abouti sur l'examen d'études en psychologie de la créativité qui, à défaut d'offrir un éclairage sur la représentation devant public comme finalité au processus de création, portent à notre attention des facteurs influents sur le processus de création et le produit qui en découle, que nous sommes susceptible de d'observer sur le terrain. Lubart (2001) résume les principales hypothèses développées récemment pour expliquer les facteurs influant sur la créativité d'un produit (ou d'une œuvre). La qualité du matériel de base (connaissances, compétences) (Amabile, 1996, dans Lubart, 2001), le temps accordé aux différents procédés, la qualité avec laquelle chaque procédé est effectué (Taylor, 1959, dans Lubart, 2001; Amabile, 1996, dans Lubart, 2001), les combinaisons plus ou moins fructueuses de procédés et la séquence des procédés (Jay et Perkins, 1997, dans Lubart, 2001) pourraient être des facteurs déterminants. Amabile (1996, dans Lubart, 2001) suggère aussi que l'intérêt et la motivation pour la tâche influence le résultat alors que Mumford et al. (1991, dans Lubart, 2001) postule que la nature de la tâche peut conduire à une réponse plus ou moins créative. Sawyer (2006, dans Lubart, 2001) insiste sur l'influence du contexte socio-culturel dans lequel la tâche a lieu (Kaufman & Sternberg, 2007). Toutefois, aucune étude suggérant l'influence du destinataire dans la création n'a été relevée. Un modèle théorique sera cependant présenté dans le prochain chapitre.

Finalement, suite à la recension des recherches empiriques récentes en lien avec la représentation devant public en danse, au primaire, en contexte scolaire québécois, force est de constater que c'est un sujet peu abordé. Toutefois, deux études américaines retiennent notre attention en raison de leur proximité avec notre objet d'étude. Nous présenterons d'abord l'étude de Giguere (2011) qui s'attarde à décrire le processus de création tel qu'observé chez des enfants en situation de création, de façon à examiner leur engagement cognitif tout au long du processus de création. Ensuite, nous détaillerons l'étude de Cose-Giallella (2010) sur les

perceptions et réactions d'enfants de troisième année du primaire en lien avec la préparation et la présentation devant public de pièces musicales.

1.4.1 L'étude de Giguere (2011)

Titulaire d'un baccalauréat en psychologie, d'une maîtrise en éducation et d'un doctorat en danse, Myriam Giguere est directrice du programme de danse de la Drexel University, à Philadelphie, en Pennsylvanie. Elle a publié, en 2011, un article portant sur une étude réalisée lors d'une résidence de création. L'objectif de cette étude était d'observer les processus cognitifs à l'œuvre chez les enfants en situation de création en petits groupes, en passant par l'analyse des éléments significatifs émergeant de leur expérience de création.

Ainsi, elle a recueilli des données auprès de 16 élèves de 5^{ème} année du primaire dans une école publique de Pennsylvanie à l'aide d'entrevues de groupes, de journaux de bord, de captations vidéo et des traces écrites du remue-méninges réalisé par les élèves. Ces élèves, répartis en quatre équipes, disposaient de dix séances quotidiennes de chorégraphie libre pour élaborer des créations de groupe destinées à être présentées devant les élèves de l'école à la fin de la résidence de création. Durant le projet, la chercheuse a encadré minimalement les équipes, leur laissant le soin de toutes les décisions relatives à la création.

Les données collectées ont été transcrites de façon à illustrer le plus exactement possible l'expérience de création des élèves, puis analysées de façon à dégager les éléments significatifs. Sept catégories regroupent par thèmes les éléments qui ont émergé comme étant significatif dans l'expérience des élèves.

- 1- *Making movement* (la production de mouvements)
- 2- *Organizing the movement* (organiser le mouvement)
- 3- *Knowing it's good* (choix esthétiques)
- 4- *The group* (le groupe)
- 5- *How it feels* (Expérience émotionnelle de la création)

6- *Awareness of the audience* (le souci du public)

7- *New experiences* (la nouveauté de l'expérience)

La première catégorie concerne la production de mouvements. Cette catégorie regroupe quinze façons pour les élèves de générer du mouvement pour leur danse. La deuxième catégorie concerne l'organisation du mouvement. Cette catégorie regroupe onze façons pour les élèves de structurer les mouvements créés. La troisième catégorie concerne les choix esthétiques des élèves. Onze éléments ont fait l'objet de choix basés sur des préférences esthétiques de la part des élèves. La quatrième catégorie est le groupe. Cette catégorie regroupe les rôles joués par les élèves dans le groupe ainsi que les situations propres au travail de groupe. La cinquième est l'expérience émotionnelle de la création; elle regroupe les différentes émotions ressenties par les élèves durant le processus de création. La sixième catégorie, le souci du public, regroupe les dispositions prises par les élèves en fonction du public. La septième catégorie est la nouveauté de l'expérience. Elle concerne les impressions et réactions des élèves en rapport avec la nouveauté de cette expérience de création en groupe, avec peu de directives, pour présenter devant un public.

Giguere (2011) a ensuite analysé les catégories de façon à cibler les thèmes significatifs dans l'expérience des élèves qui démontrent un engagement cognitif. Elle a obtenu quatre catégories qui révèlent un engagement cognitif; les actions pour créer le mouvement, celles pour organiser le mouvement, celles pour évaluer le mouvement, et celles pour gérer la situation de groupe. Elle note cependant qu'à l'intérieur d'une même catégorie, certaines actions sont plus révélatrices du travail cognitif de l'élève que d'autres.

Giguere (2011) a ensuite identifié, parmi les actions répertoriées, lesquelles relèvent de stratégies individuelles et lesquelles relèvent de stratégies de groupe. Cela lui a permis de cibler les particularités de la création en groupes sur le plan cognitif. Quelques actions qui ne sauraient être possibles en situation de création individuelle sont l'utilisation de l'imitation entre coéquipiers et la division du travail en sous-groupes pour créer le mouvement, la discussion et la négociation des décisions, l'intégration des idées de chacun et donner/solliciter l'avis d'un coéquipier.

Cette étude est en résonance avec notre propre projet de recherche puisqu'elle s'attarde à observer et décrire le processus par lequel passent les élèves dans la création de danses destinées à être présentées devant un public. Elle nous fournit des catégories à la lumière desquelles analyser nos données. Les catégories de Giguere (2011) complètent bien les modèles théoriques du processus de création sur lesquels nous prenons appui, et qui seront présentés dans le chapitre sur le cadre conceptuel de la recherche. Les modèles théoriques proposent une grille de lecture du processus de création issu de recherches théoriques et empiriques sur les étapes que traversent les gens qui créent. Les catégories de Giguere (2011) proviennent plutôt de l'observation d'élèves en processus de création de danses et témoignent des éléments significatifs pour eux. Cependant, dans le cadre de notre recherche, nous proposons d'examiner le processus de création à la fois du point de vue des élèves et du point de vue des enseignants qui les accompagnent durant la création. De plus, nous nous attarderons non seulement au déroulement du processus de création de danses destinées à être présentées devant un public, mais aussi au sens que les élèves et les enseignants lui donnent.

De plus, les catégories délimitées par Giguere (2011) ont été déterminées selon les éléments significatifs du vécu des élèves qui ont émergé des données. Giguere n'avait pas choisi d'observer comment les élèves prennent en considération le public lorsqu'ils créent une danse qui sera présentée à un public. Le souci du public est un élément qui a été dégagé des préoccupations des élèves suite à l'observation. Cette catégorie regroupe des actions comme « se demander comment le public aimera la danse » ou « vouloir que le public se souvienne de la danse ». Cela démontre que les élèves, sans recevoir de consignes à cet effet, se sont préoccupés du public qui allait assister à la présentation de leurs danses et ont modifié leurs danses en fonction des réactions anticipées de ce public. Cet élément est très révélateur de la place que peut occuper le spectateur dans le processus de création des élèves, et directement en lien avec notre propre recherche qui questionne l'utilisation de la représentation devant public en situation de création en danse avec des élèves du primaire. Ces résultats ne sont pas étrangers à ceux obtenus par Cose-Giallella (2010) dans le cadre d'un projet en musique.

1.4.2 L'étude de Cose-Giallella (2010)

Dans le cadre de son doctorat en *Musical Arts* à l'Arizona State University, Carla Cose-Giallella a mené, durant l'année scolaire 2009-2010, une étude auprès de ses deux groupes d'élèves de 3^{ème} année du primaire, 17 filles et 24 garçons, dans le but de connaître leurs impressions, perceptions et réactions par rapport à la représentation devant public. L'étude s'est déroulée du début septembre au début novembre dans une école primaire privée américaine. À raison de deux périodes de 40 minutes par semaines, Cose-Giallella (2010) a préparé avec ses élèves trois pièces musicales à présenter lors d'un concert d'automne impliquant tous les élèves de l'école. Il est à noter que les concerts d'automne et de printemps sont une tradition depuis plus de 40 ans dans l'établissement scolaire, et que les élèves disposent également de plusieurs autres occasions de se produire sur scène, dès la maternelle.

Durant les sept semaines précédant et la semaine suivant le concert, Cose-Giallella (2010) a recueilli les pensées et les impressions des élèves par le biais de journaux de bord remplis par les élèves, de lettres qu'ils ont écrit à des proches pour les inviter au concert, des dessins illustrant leurs émotions, des entrevues individuelles et en petits-groupes, des discussions en groupe-classe dirigées par les enseignantes-titulaires, des captations sonores retranscrites de ses observations, de ses cours, des répétitions et du concert, et par des questionnaires distribués aux parents des élèves, à la direction et aux autres enseignants intervenant auprès de ses deux groupes. L'analyse par codage a permis de dégager trois enjeux significatifs émergeant de l'expérience de la représentation devant public par les élèves.

La première catégorie représente les émotions, les sentiments et l'estime de soi. Le bonheur et la joie sont les émotions dominantes que les élèves rapportent avoir ressenties avant, pendant et après la performance. Des thèmes comme le bonheur de jouer d'un instrument et le plaisir d'être sur scène ont été récurrents. Cependant, certains élèves ont aussi exprimé ressentir un mélange de bonheur, d'excitation et de nervosité à l'approche du spectacle. La crainte de ne pas être suffisamment prêt ou de se tromper était la principale cause de nervosité évoquée. À cet effet, plusieurs élèves ont expliqué utiliser certaines stratégies comme se concentrer sur la tâche ou imaginer qu'il n'y a pas de spectateurs. Ces stratégies,

lesquelles n'ont pas été abordées dans le cadre du cours, auraient été développées auprès des proches ou des pairs en dehors du cours. Finalement, un sentiment de fierté après la performance a été rapporté par les élèves.

La deuxième catégorie d'enjeux liés à l'expérience de la représentation devant public par les élèves représente les relations sociales. Cose-Giallella (2010) inclut dans cette catégorie le bonheur des élèves de performer devant parents, proches et amis. Plusieurs élèves ont dit vouloir montrer combien ils ont travaillé fort et combien ils ont appris. Certains ont aussi mentionné se demander si leurs parents vont aimer leur performance, s'ils vont les trouver bons. Finalement, le concert s'est aussi prêté à l'apprentissage de l'étiquette et des normes à respecter quand on se produit sur scène dans le cadre d'un concert. Les élèves s'y sont tous conformés; plusieurs étaient excités à l'idée de porter un costume pour l'occasion.

La dernière catégorie formulée par Cose-Giallella (2010) quant aux enjeux de l'expérience de la représentation devant public par des élèves de troisième année du primaire est la priorisation des contenus d'apprentissage. Elle relève que les élèves ont porté, au fil de leurs réflexions, un regard critique sur leurs habiletés, mais n'ont pas abordé leur maîtrise de concepts importants en musique comme le rythme ou la structure. Elle remarque pourtant que ces savoirs étaient mobilisés dans l'action et, rétrospectivement, elle constate qu'à l'approche du concert, son enseignement portait davantage sur les habiletés que sur des compétences.

Cette étude est significative pour notre recherche puisqu'elle fournit un aperçu de la façon dont les élèves vivent la préparation d'une représentation devant public et du sens qu'ils y donnent ainsi que des apprentissages que ce genre de situation semble favoriser. Ces résultats pourront éclairer nos propres analyses. Or, dans le cadre de notre recherche, nous proposons d'examiner comment des élèves et leurs enseignants préparent une représentation devant public dans laquelle ce sont les créations des élèves qui sont présentées. Nous souhaitons ainsi étudier comment la représentation devant public et le spectateur sont pris en considération tout au long du processus de création et d'interprétation. Nous pouvons donc affirmer que, bien que les études de Giguere (2011) et Cose-Giallella (2010) nous éclairent sur certains aspects en jeu lorsque des élèves et leurs enseignants s'engagent dans un processus de

création de danses destinées à être présentées à un public, elles ne fournissent pas une réponse complète à notre questionnement.

1.5 Pertinence de la recherche

Dans les sections précédentes, la représentation devant public a été définie, décrite selon son évolution dans le milieu professionnel comme dans le milieu scolaire, et située dans la littérature scientifique. Il nous importait de situer dans quel contexte notre problème de recherche se présente. La présente section démontre maintenant l'importance de s'y intéresser. À l'instar de Dufays (2006), nous considérons que la recherche en didactique « poursui[t] généralement deux types de publics et de finalités, [...] à savoir d'une part le public des praticiens de l'enseignement ou de la formation [...] intéressés prioritairement par les savoirs pratiques [et] les prescriptions directement applicables à la formation et/ou à l'enseignement-apprentissage, et d'autre part celui des chercheurs, davantage intéressés par les descriptions rigoureuses et la mise au jour de connaissances fondamentales ou de réflexions critiques sur les divers domaines investigués » (p. 5). Aussi, les paragraphes qui suivent exposent la contribution professionnelle et scientifique de cette recherche.

D'abord, sur le plan de la pratique professionnelle, les sections précédentes ont permis de constater que la danse en milieu professionnel a subi d'importantes transformations aboutissant à une remise en question du spectacle, du spectateur et de son rôle. De cette remise en question ont émergé différents courants comme la non-danse et la danse *in situ*, qui ouvrent de nouvelles avenues pour les chorégraphes contemporains. Ces préoccupations propres à la danse du début du vingt-et-unième siècle ont également trouvé écho dans les programmes de formation en danse au secondaire. Pour ce qui est du programme au primaire, c'est par le biais de l'appréciation que les élèves sont invités à découvrir les courants actuels en danse et à expérimenter le rôle de spectateur. Le programme d'études ne donne aucune indication quant à l'utilisation de la représentation devant public et, comme le mentionne Raymond (2014), le programme ministériel est un des seuls documents de référence que possèdent les enseignants en danse au Québec pour alimenter leur pratique. Cependant, nous croyons que la

représentation devant public en danse au primaire existe en marge des prescriptions ministérielles. Il nous apparaît donc urgent d'analyser ces pratiques afin de comprendre comment la représentation devant public est intégrée aux activités d'apprentissage proposées aux élèves du troisième cycle du primaire, de comprendre pourquoi des enseignants choisissent d'y faire appel malgré son absence du programme d'études en danse pour le primaire et d'analyser le sens que les élèves et les enseignants donnent à la représentation devant public de façon à fournir aux enseignants spécialistes des connaissances scientifiques pour guider leurs choix didactiques.

Ensuite, sur le plan scientifique, l'implantation d'une deuxième génération de programmes d'études en danse, découlant de la réforme du curriculum scolaire, suggère d'importants changements dans les pratiques pédagogiques. Or, très peu d'études portant sur les pratiques en enseignement de la danse au Québec ont été réalisées depuis l'implantation de ces programmes (Raymond, 2014). Il en résulte que nous disposons de peu de connaissances sur la façon dont s'enseigne actuellement la danse au primaire. De plus, comme démontré par la recension des écrits, peu de recherches ont exploré l'utilisation de la représentation devant public en milieu scolaire primaire. Cependant, deux recherches américaines suggèrent que la représentation devant public peut constituer une expérience significative et formatrice pour les élèves. La présente recherche propose de combler ce vide scientifique et vise à produire des résultats qui permettront de comprendre et d'orienter les pratiques ainsi que de suggérer d'autres avenues pour la recherche.

1.6 Question générale de recherche

À la lumière des recherches présentées dans la section précédente, des questions subsistent concernant la représentation devant public en danse, en milieu scolaire. Comme nous le démontrerons dans le cadre conceptuel de la recherche, en contexte scolaire, la représentation devant public joue le rôle d'un dispositif didactique utilisé par les enseignants pour développer des compétences disciplinaires chez les élèves. Or, ces dispositifs sont des créations didactiques aussi variées qu'il y a d'enseignants. Cette recherche propose, dans un

premier temps, de documenter des façons dont la représentation devant public est intégrée aux activités d'apprentissage proposées à des élèves du troisième cycle du primaire. Dans un deuxième temps, nous souhaitons examiner les raisons qui motivent les enseignants à recourir à la représentation devant public. Finalement, dans un troisième temps, nous désirons comprendre le sens que les élèves et les enseignants donnent à la représentation devant public en contexte scolaire. Comme il sera démontré dans le chapitre suivant, la représentation devant public en danse en milieu scolaire est un phénomène qui tient à la fois de la transposition didactique, du processus de création, de la subjectivité des réalités et de la construction identitaire. Aussi, dans l'optique de l'étudier dans tous ces aspects, nous posons la question générale suivante :

Comment la représentation devant public est-elle actuellement utilisée, par les enseignants et les élèves, en danse, au troisième cycle du primaire ?

2. CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre regroupe les principaux modèles et concepts qui ont orienté la collecte de données, permis l'analyse des données et éclairé l'interprétation des résultats, gardant à l'esprit que « la théorie se place au service d'une meilleure compréhension du monde, et non l'inverse » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 133). Ainsi, la présente recherche ne cherche pas à valider les concepts proposés, mais bien à y prendre appui pour permettre une meilleure lecture de la situation complexe qu'est la préparation d'une représentation devant public, en contexte scolaire.

Ce chapitre est composé de cinq parties. En première partie, nous présenterons le concept de transposition didactique en passant par les modèles de Chevalllard (1985, 1991), de Perrenoud (1998) et de Raymond (2014), lesquels fournissent une grille de lecture des situations d'apprentissage et d'évaluation observées durant la collecte de données. En deuxième partie, nous survolerons différents modèles du processus de création et décrirons plus en détails le modèle d'Anzieu (1981) et celui de Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998), pour leurs affinités avec le processus de création observé durant la collecte de données, soit le processus de création de danses, en contexte scolaire, destinées à être présentées devant un public. En troisième partie, nous aborderons le modèle de Schütz des systèmes de pertinence tel qu'appliqué à la danse par Julhe et Mirouse (2010), lequel fournit des pistes pour analyser le sens attribué par les enseignants et les élèves aux expériences vécues en classe de danse, dans le cadre de la préparation d'une représentation devant public. En quatrième partie, il sera question du modèle de Duval (2011) portant sur la construction identitaire des enseignants de la danse en milieu scolaire. Finalement, en cinquième partie, nous détaillerons les questions spécifiques que pose ce projet de recherche.

2.1 La transposition didactique

Premièrement, un survol des premiers modèles de transposition didactique permet de situer le contexte dans lequel les modèles de Perrenoud (1998) et de Raymond (2014) ont été élaborés, avant de les examiner plus en détails. La notion de transposition didactique, bien que désormais couramment citée dans le domaine de l'éducation, origine d'un modèle élaboré en 1975 par le sociologue Michel Verret. Il s'est intéressé à la façon dont les savoirs, lorsqu'ils doivent être transmis, sont préalablement « apprêt[és], [...] m[is] en forme pour les rendre *enseignables* et susceptibles d'être appris » (Perrenoud, 1998, p. 489). Ses travaux l'ont amené à définir cinq étapes franchies par quiconque désire transmettre un savoir à un apprenti : 1) la désynchronisation (structurer le savoir en lien avec un champ ou une discipline distincts), 2) la dépersonnalisation (rendre ce savoir autonome, indépendant du contexte d'appartenance dans lequel il a été initialement produit), 3) la programmation (le découpage et la mise en forme du savoir en un processus d'acquisition du savoir), 4) la publicité (soit la diffusion du processus d'acquisition du savoir auprès de ceux qui seront chargés de le mettre en œuvre) et 5) le contrôle (soit la vérification de l'intégration du savoir par l'apprenant) (Perrenoud, 1998). Ce modèle rejoint une préoccupation du milieu scolaire, soit la transmission des savoirs, mais ne permet pas de prendre en compte certains enjeux propres à la transmission de savoirs en milieu scolaire, d'où la pertinence du modèle développé par Chevallard (1985, 1991) pour l'enseignement des mathématiques.

2.1.1 Le modèle de Chevallard

Le premier modèle de transposition didactique appliqué aux sciences de l'éducation est attribué à Chevallard (1985, 1991) qui s'est intéressé à la transposition des théories mathématiques en savoirs scolaires. Il a élaboré un modèle de transposition didactique en deux temps : la transposition didactique externe et interne (Perrenoud, 1998). Dans un premier temps, la transposition didactique externe renvoie à la sélection puis à l'extraction, par les instances décisionnelles, de savoirs savants de la société et leur insertion dans le curriculum formel. Il s'agit du processus qui détermine ce qui est à enseigner, ce qui est prescrit, bref, le

programme d'études. Dans un deuxième temps, la transposition didactique interne renvoie au passage des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés, ou au processus d'appropriation des savoirs prescrits par les enseignants et de leur transmission aux élèves sous forme d'activités d'apprentissage. Le modèle de Chevallard offre l'avantage de prendre en compte certaines considérations qui sont propres à la transmission de savoirs en milieu scolaire, comme la nécessité d'« adaptation aux temps et aux espaces disponibles, à la taille des groupes, au niveau et au projet des apprenants, à leur rapport au savoir, à la relation pédagogique, au contrat didactique en vigueur, aux impératifs de l'évaluation » (Perrenoud, 1998, p. 4). De plus, ce modèle met en lumière l'apport individuel des enseignants dans la formation des élèves puisque, bien que les enseignants aient très peu de contrôle sur la transposition externe, laquelle résulte en un curriculum commun à tous les enseignants, ces derniers demeurent responsables d'interpréter le programme et de le transposer en activités de formation adaptées aux élèves. Cependant, puisque le modèle de Chevallard est fondé sur la transposition didactique de savoirs savants, comme c'est le cas dans l'enseignement des mathématiques, il s'applique moins bien aux disciplines dont le curriculum formel³ n'est pas fondé sur des savoirs savants, mais plutôt sur des pratiques de référence, comme c'est le cas des disciplines telles la danse, l'art dramatique ou l'éducation physique (Perrenoud, 1998; Ramond, 2014).

Devant, d'une part, l'intérêt d'un modèle de transposition didactique adapté au milieu scolaire mais, d'autre part, les critiques en regard à l'utilisation exclusive de savoirs savants comme référence aux savoirs scolaires, plusieurs adaptations ont été proposées au modèle de transposition didactique de Chevallard (Caillot, 1996; Joshua, 1996; Martinand, 1994, 1995 et Raisky, 1996, dans Raymond, 2014). Perrenoud résume les avantages d'une conceptualisation de la transposition didactique qui ne se limite pas aux savoirs savants. Il explique :

« La scolarisation de la culture ne se limite jamais aux savoirs, alors qu'elle passe toujours par des processus de transposition. Une conceptualisation élargie de la transposition dispensera les disciplines linguistiques ou artistiques, comme l'éducation

³ Perrenoud (1998) définit le curriculum formel comme étant le curriculum construit composé des savoirs sélectionnés lors du processus de transposition interne et dont l'enseignement est prescrit par les instances décisionnelles. En comparaison, le curriculum réel est le curriculum tel interprété et appliqué concrètement par les enseignants, ou « un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages » (Perrenoud, 1998, p. 4).

physique ou les formations professionnelles, de chercher, par simple souci de respectabilité, à se référer à des savoirs savants aussi imposants qu'en mathématique ou en physique » (Perrenoud, 1998, p. 489).

Il propose d'ailleurs un modèle de transposition didactique de savoirs scolaires à partir de pratiques de références, adapté du modèle élaboré par Martinand (1994, dans Perrenoud, 1998) pour le domaine des sciences et technologies, qui va dans ce sens.

2.1.2 Le modèle de Perrenoud

Le modèle de Perrenoud se distingue de celui de Chevallard puisque, comme pour Martinand (1994), ce sont des pratiques qui sont à la source de la transposition didactique, plutôt que des savoirs savants. À cet effet, Reuter définit les pratiques auxquelles fait référence Perrenoud : « les pratiques renvoient aux activités “réelles” d'un groupe social identifié, qui peut servir de référence pour la conception ou l'analyse d'activités scolaires » (2007, p. 181, dans Raymond, 2014, p. 86). Par exemple, la représentation devant public, une activité s'inscrivant dans la pratique des chorégraphes professionnels, peut guider l'écriture d'une situation d'apprentissage et d'évaluation plaçant les élèves dans un rôle de chorégraphe, comme c'est le cas dans la cadre de notre recherche. Cependant, afin de bien comprendre la transposition didactique à partir de pratiques, il importe de ne pas confondre pratiques, savoir-faires et savoirs procéduraux.

En effet, Perrenoud (1998) insiste sur la distinction entre savoir-faires, savoirs procéduraux et pratiques. Selon Perrenoud (1998), le savoir-faire renvoie à une action efficace. Celui qui la pose n'en maîtrise pas forcément le processus, mais bien le résultat. Par exemple, un élève sait faire un pas chassé. À force d'imitation et de répétition, il maîtrise le pas chassé mais, s'il devait ensuite l'enseigner à un autre élève, il ne saurait trop comment expliquer les étapes du pas chassé. Inversement, un savoir procédural est un savoir qui porte sur la démarche ou le processus à suivre, mais qui ne garantit pas l'efficacité de l'action. Par exemple, les élèves savent que pour former un cercle tous ensemble, ils doivent se regrouper en un point central puis s'éloigner, chacun à égale distance du centre. Ce n'est pas parce qu'ils

savent comment faire qu'ils y arriveront à chaque fois; il y aura certainement quelques formations ovales.

Quant à la pratique, elle représente une mobilisation de savoirs (dont les savoirs procéduraux et les savoir-faires font partie). Ces savoirs deviennent des ressources mis à profit pour accomplir une tâche, par exemple lorsque les élèves doivent réaliser une création. À ce moment, les élèves doivent mobiliser des savoirs (une danse est un agencement de mouvements, elle doit avoir un début et une fin, etc.), des savoir-faires (galoper, gambader, bouger vite, lentement, en même temps, en canon, etc.), et des savoirs procéduraux (connaissance du processus de création, de méthodes pour résoudre un conflit d'équipe, etc.) qui participeront à la réalisation de la tâche. De ce fait, les pratiques ne sont pas directement observables et transposables; regarder une danse créée par des élèves ne permet pas de voir directement toutes les ressources mobilisées. Elles requièrent d'être explicitées. La pratique met en jeu, souvent même de façon inconsciente, d'innombrables mobilisations invisibles pour l'observateur. Sensible à ces contraintes, lesquelles ne s'appliquent pas aux savoirs savants, Perrenoud (1998) propose un modèle en huit étapes, adapté d'un modèle précédemment proposé par Martinand (1994, dans Perrenoud, 1998) pour le domaine des sciences et technologies.

- 1- Repérage et description détaillée des pratiques ayant cours dans la société;
- 2- Identification des compétences nécessaires à la reproduction des pratiques;
- 3- Analyse des ressources et des schèmes qui en permettent la mobilisation efficace;
- 4- Hypothèses sur la façon dont ces compétences se sont construites avant la pratique;
- 5- Élaboration d'un programme de dispositifs visant le développement des compétences;
- 6- Mise en œuvre du programme;
- 7- Réception et expérience du programme par les apprenants;
- 8- Cristallisation des acquis en apprentissages durables.

Ce modèle nous semble pertinent pour analyser la transposition didactique de la représentation devant public, puisqu'elle provient d'une pratique dans le milieu de la danse

professionnelle et non d'un savoir scientifique. Ce modèle nous permet de mieux comprendre comment les enseignants s'inspirent d'une pratique qui a cours dans le milieu professionnel, la représentation devant public, pour arriver à la mise en œuvre d'un programme d'études, soit une situation où les élèves préparent une représentation devant public. L'enjeu nous paraît d'autant plus intéressant puisque, tel qu'établi dans le chapitre précédent concernant la problématique de la recherche, la représentation devant public ne fait pas partie des savoirs et pratiques sélectionnés pour faire partie du curriculum formel. Son apparition dans le curriculum réel est donc attribuable à l'interprétation que font les enseignants du curriculum formel durant le processus de transposition didactique interne. Or, la récente thèse de doctorat de Raymond (2014) s'attarde spécifiquement à la transposition didactique interne chez les enseignants en danse en milieu scolaire.

2.1.3 Le modèle de Raymond

Le modèle de transposition didactique de Raymond (2014) offre un éclairage particulièrement intéressant, pour notre recherche, sur la transposition didactique puisqu'elle s'est intéressée particulièrement au processus de transposition didactique interne chez les enseignants de danse en milieu scolaire. Elle présente le processus de transposition didactique interne comme un mouvement d'alternance entre un dialogue didactique intérieur et un dialogue didactique interactif, récurrent à travers les trois phases didactiques que sont la conceptualisation de la proposition dansée, la mise en forme de la situation d'apprentissage et d'évaluation et l'élaboration du scénario d'évaluation.

D'abord, en ce qui concerne le dialogue didactique intérieur et le dialogue didactique interactif, Raymond (2014) explique que le dialogue didactique intérieur représente, en quelque sorte, une conversation que l'enseignant tient avec lui-même et au fil de laquelle il questionne ou affirme ses idées, ses choix et le raisonnement dont ils découlent. Il se demande, par exemple, comment amener les élèves à travailler les trajectoires spatiales ou se dit qu'il serait intéressant d'amener un projet de création collective puisque les élèves ont déjà eu beaucoup d'opportunités de travailler en petits groupes cette année.

Ensuite, pour ce qui est du dialogue didactique interactif, Raymond (2014) le décrit comme étant la confrontation des idées et des choix issus du dialogue didactique intérieur avec autrui, souvent les élèves ou les collègues. À la lumière des rétroactions reçues, l'enseignant revient à un dialogue didactique intérieur dans lequel s'insèrent les nouvelles idées soumises par les élèves ou les collègues et les questionnements soulevés par l'interaction avec ceux-ci. De cet aller-retour vient le concept d'alternance entre le dialogue didactique intérieur et le dialogue didactique interactif lequel permet la constante actualisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Cette actualisation passe par l'enrichissement et la consolidation de la situation d'apprentissage et le développement de dispositifs didactiques, éclairés par le dialogue didactique intérieur et interactif. Ce processus prend toutefois différentes formes en fonction de la phase didactique durant laquelle il se produit, tel que le démontre Raymond (2014).

En effet, bien que Raymond (2014) présente le processus de transposition didactique comme un processus en boucle, son modèle tient également compte du déroulement chronologique de la transposition didactique, lequel elle délimite en trois phases non-hermétiques. La première phase est la conceptualisation de la proposition dansée. Durant cette phase, d'une part, le dialogue didactique intérieur représente l'émergence et l'incubation d'idées en lien avec le thème à proposer, nourrit par la remise en question et la réflexion de l'enseignant. D'autre part, le dialogue didactique interactif correspond à la mise en commun des idées retenues par l'enseignant et des idées et réactions suscitées chez les élèves par ces propositions. À l'issue de ce processus, les apprentissages attendus des élèves sont enrichis, à la fois par les propositions de l'enseignant et celles des élèves, et consolidés par leur mobilisation et leur réinvestissement dans la situation d'apprentissage, ce qui contribue à l'actualisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation.

La deuxième phase didactique est la mise en forme de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Durant cette phase, le dialogue didactique intérieur prend la forme de choix et de recherche de cohérence entre les choix. Ainsi, l'enseignant repère les savoirs du programme de formation qui sont pertinents à réinvestir ou à introduire dans la situation d'apprentissage, prévoit le déroulement de la situation d'apprentissage et opère une métaphorisation des

savoirs, soit une transposition symbolique des savoirs sous forme d'images, de sons ou de récit, par exemple, afin d'interpeller les élèves et de susciter chez eux une réponse motrice. Également durant la phase de mise en forme de la situation d'apprentissage et d'évaluation, le dialogue didactique interactif prend la forme de l'expérience simultanée de la situation d'apprentissage par l'enseignant et les élèves durant laquelle les élèves proposent des modifications à apporter à la situation d'apprentissage et se l'approprient en y intégrant leurs idées, leurs savoirs, leurs images et leurs métaphores. Cette contribution conjointe de l'enseignante et des élèves permet d'enrichir et de consolider les apprentissages, et donc d'actualiser la situation d'apprentissage et d'évaluation.

La troisième phase didactique correspond à l'élaboration du scénario d'évaluation. À l'aide du dialogue didactique intérieur, l'enseignant détermine le moment où il n'y a plus d'avantages à intégrer de nouveaux savoirs à la situation d'apprentissage; elle est saturée. À l'aide du dialogue didactique interactif, l'enseignant vérifie le niveau d'acquisition des savoirs mobilisés dans la situation d'apprentissage par les élèves et s'assure qu'ils ont accompli toutes les tâches demandées de façon satisfaisante. Encore une fois, les interventions effectuées à la lumière de ces observations contribuent à l'actualisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation.

Le modèle de Raymond (2014) contribue à notre recherche de façon complémentaire au modèle de Perrenoud (1998) puisqu'il explicite les actions posées par les enseignants en danse durant la transposition didactique interne en départageant la part de la transposition didactique qui appartient à l'enseignant et celle qui émerge de l'interaction entre les élèves et l'enseignant. Cela est particulièrement pertinent puisque notre recherche nous amènera à observer des élèves dans la création de danses destinées à être présentées devant un public, un processus dans lequel les élèves détiennent un pouvoir décisionnel important et qui implique que ceux-ci ont une influence non-négligeable sur les apprentissages qui en découlent.

En résumé, la notion de transposition didactique, que l'on doit à Verret (1975, dans Perrenoud, 1998), est définie comme la façon d'apprêter les savoirs pour les rendre transmissibles. Chevallard (1985, 1991, dans Perrenoud, 1998) a développé le premier modèle

de transposition didactique appliqué aux sciences de l'éducation, fondé sur la transposition de théories mathématiques en savoirs scolaires. Martinand (1994, dans Perrenoud, 1998) puis Perrenoud (1998), comme plusieurs chercheurs, ont cependant critiqué le fait que ce modèle présente les savoirs savants comme seule source de savoirs scolaires. Ils ont proposé des modèles de transposition didactique à partir de pratiques de référence, tandis que Raymond (2014) a récemment proposé un modèle de transposition didactique interne appliqué à l'enseignement de la danse. Ces modèles nous éclairent quant au processus vécu par les enseignants observés durant la collecte de données, lors de la préparation d'une représentation devant public, et contribuent à organiser nos observations lors de l'analyse.

2.2 Le processus de création

Deuxièmement, Lubart, dans un article de 2001, retrace l'évolution, dans la communauté anglophone, des modèles du processus de création, défini comme « une suite d'idées et d'actions qui conduisent à un produit novateur et adapté (traduction libre) » (Lubart, 2001, p. 295). D'abord, en 1926, Wallas propose le modèle du processus créatif en quatre étapes; la préparation (analyse et définition du problème), l'incubation (phase de libre-association de l'esprit sans travail conscient sur le problème), l'illumination (une des libres-association, jugée pertinente, est amenée à la conscience du créateur) et la vérification (évaluation et ajustement de l'idée choisie) (Lubart, 2001). Ce modèle est corroboré par plusieurs études subséquentes et utilisé par de nombreux chercheurs comme Busse et Mansfield, en 1980, Cagle, en 1985, Goswami, en 1996, Ochse, en 1990, Osborn, en 1953, Stein, en 1974, Taylor, en 1959 et Taylor, Austin et Sutton, en 1974 (Lubart, 2001).

Cependant, dès le milieu du 20^{ème} siècle, le modèle en quatre étapes est jugé superficiel par Guilford. Cherchant à approfondir la compréhension du processus de création au-delà de son déroulement chronologique, Guilford (1950, dans Lubart, 2001) définit les principales habiletés en jeu dans la création comme étant la sensibilité aux problèmes, la fluidité (production importante d'idées), la flexibilité (capacité à modifier son état d'esprit), l'aptitude à réorganiser et à évaluer ainsi que la gestion de la complexité (Lubart, 2001).

Par la suite, de nombreux chercheurs ont également tenté de compléter le modèle de Wallas afin qu'il reflète plus précisément le processus de création. En 1985, Isaksen et Treffinger (dans Lubart, 2001) proposent une phase de déséquilibre (« *mess finding* »), caractérisée par la prise de conscience de la présence d'un problème, qui précède la phase de préparation durant laquelle le problème est identifié. Cette phase figure également dans les travaux, plus récents, de Goleman, Kaufman et Ray (1992, dans Lubart, 2001), qui proposent une phase de frustration qui précipiterait le créateur, exaspéré par la présence du problème, dans la phase d'incubation. En 1996, Amabile (dans Lubart, 2001) propose une version augmentée du modèle du processus créatif en quatre étapes, qui débute par l'identification de la tâche, se poursuit avec la préparation (activation des connaissances antérieures et rassemblement des informations pertinentes), et la production de réponses (émission de propositions) et se termine par la validation et la communication de la réponse. Amabile (1996, dans Lubart, 2001) suggère également une phase finale de décision de poursuivre le travail ou de le considérer fini, une étape qui se retrouve également dans les travaux de Getzels et Csikszentmihalyi (1976, dans Lubart, 2001), de Glover (1979, dans Lubart, 2001), de Jay et Perkins (1997, dans Lubart, 2001), de Kay (1991, dans Lubart, 2001) et de Rostan (1994, dans Lubart, 2001).

Cette recension met en lumière les nombreuses façons d'envisager le processus de création et fournit des pistes pour observer le processus de création vécu par les élèves au-delà du modèle présenté dans les programmes d'études. Également, la recension démontre que les différents modèles tendent à se ressembler en ce qui a trait aux étapes centrales du processus de création, mais divergent en ce qui a trait au déclencheur du processus de création et à ce qui le conclut. À cet égard, un modèle se distingue, en regard à notre objet d'étude, par la prise en compte explicite de la présentation devant public comme étape finale : le modèle d'Anzieu (1981), que nous présentons plus en détail dans la section suivante. Ensuite, nous présenterons également le modèle de Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) puisqu'il s'agit du modèle adopté par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport dans les programmes de formation actuellement en vigueur.

2.2.1 Le modèle d'Anzieu (1981)

En 1981, Dider Anzieu propose un modèle du processus de création fondé sur la psychanalyse freudienne. De premier abord, ce n'est pas le modèle le plus pertinent pour examiner le processus de création en milieu scolaire. Cependant, il a la particularité de proposer la présentation devant public comme ultime étape du processus de création, ce qui trouve écho dans notre recherche. Anzieu (1981) propose un modèle du processus de création en cinq étapes. La première étape consiste à éprouver un état de saisissement, une sorte de crise intérieure. Le créateur y joue un rôle relativement passif. L'inspiration provient de l'émergence dans la conscience d'un élément de l'inconscient.

La deuxième étape est de prendre conscience de cet élément de l'inconscient qui avait, jusqu'à maintenant, été refoulé ou ignoré. Pour Anzieu (1981), « l'art est au premier degré une représentation (que ce soit du monde réel ou des mondes imaginaires) mais l'œuvre est aussi, au deuxième degré, une représentation de ce pouvoir de représentation propre à l'art » (p. 137). Donc, en quelque sorte, le créateur devient conscient qu'il a une idée et que cette idée a un potentiel créateur.

La troisième étape, soit celle d'ériger cette idée en code organisateur de l'œuvre et de choisir un matériau apte à doter ce code d'un corps (Anzieu, 1981), représente le choix, pour le créateur, de la façon d'exprimer son idée. Il structure son idée et choisit un matériau avec lequel la traduire, que ce soit le mouvement dansé, la musique ou la sculpture, pour ne nommer que ceux-ci. Cette étape est étroitement liée à la quatrième étape, qui est de composer l'œuvre dans ses détails. C'est le moment où le créateur élabore son œuvre en fonction de ce qui l'a d'abord inspiré. Le créateur intègre dans son œuvre des aspects de lui, mais aussi des aspects des destinataires, ceux qu'il imagine comme public potentiel et dont il se représente les réactions. Le travail progresse, porté à la fois par les doutes et l'incertitude, ce qui encourage le créateur à retravailler son œuvre, et la fierté et l'envie de montrer son œuvre au public, ce qui le motive à persévérer. Anzieu (1981) suggère que certaines craintes peuvent mettre fin au processus de création avant la rencontre de l'œuvre avec le public. Entre autres, le créateur peut anticiper la peine de se séparer de son œuvre ou craindre d'en perdre

l'exclusivité, d'être plagié ou que quelqu'un s'approprie son œuvre. Aussi, s'il n'est pas satisfait de son œuvre, il peut craindre les réactions négatives du public (Anzieu, 1981).

Finalement, selon Anzieu (1981), la cinquième étape est de produire son œuvre au-dehors. L'œuvre devient à la fois surface de séparation entre le créateur et le public et surface de contact entre ceux-ci (Anzieu, 1981). Pour lui, la présentation de l'œuvre au public résulte de la résolution saine des tensions entre les doutes sur l'œuvre et l'envie de la montrer. Lors de cette étape, il est attendu que le créateur se détache de l'œuvre, la déclare terminée, l'expose à un public, affronte les jugements, les critiques ou l'indifférence et accepte le risque que son œuvre soit éphémère ou encore qu'elle soit portée par d'autres dans un chemin différent de celui auquel le créateur la destinait (Anzieu, 1981). De plus, il souligne que toutes les œuvres ne trouvent pas facilement leur public; il arrive que le créateur doive s'assurer de la promotion de son œuvre. L'œuvre est considérée plus ou moins créative selon deux critères; son aspect novateur et la reconnaissance du public qu'elle obtiendra.

En résumé, Anzieu (1981) propose un modèle du processus de création en cinq étapes fondé sur la psychanalyse; l'état de saisissement, la conscience de l'émergence d'un élément de l'inconscient, la transposition de cet élément en code qui détermine le choix du matériau de l'œuvre, la création de l'œuvre dans son ensemble, et la présentation devant un public. Bien que son approche psychanalytique soit éloignée des approches utilisées actuellement en sciences de l'éducation, elle apporte un éclairage nouveau sur la façon dont le public et la représentation devant public s'inscrivent dans le processus de création. Le modèle d'Anzieu offre donc un complément intéressant au modèle présenté ci-après, celui de Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998), qui explicite le processus de création tel que présenté dans les programmes d'études actuellement en vigueur.

2.2.2 Le modèle de Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998)

D'abord, Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) proposent un modèle du processus de création en trois phases et trois mouvements. Ce modèle est celui qui a donné

lieu à la démarche disciplinaire contenue dans les programmes de formation actuellement en vigueur (Gouvernement du Québec, 2001, 2003, 2007). Ils le décrivent comme « un processus au sens large : il s'agit d'une démarche à l'intérieur de laquelle les étapes ou les phases interagissent, la progression se faisant d'une manière spiralée plus que d'une façon linéaire » (Gosselin et al., 1998, p. 648). Les trois phases sont la phase d'ouverture, la phase d'action productive et la phase de séparation. Ces trois phases se succèdent de façon relativement linéaire. Trois mouvements évoluent au travers des trois phases; le mouvement d'inspiration, le mouvement d'élaboration et le mouvement de distanciation (Gosselin et al., 1998). Ces mouvements sont présents dans chaque phase de façon plus ou moins dominante.

Pour Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998), la première phase est la phase d'ouverture. Elle est caractérisée par un moment plutôt passif de réceptivité et d'ouverture qui place l'individu dans un état propice à accueillir les idées. Durant cette phase, le mouvement d'inspiration domine les autres mouvements. Il amène à la conscience du créateur idées, émotions, souvenirs ou images. Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998) rappellent que le mouvement d'élaboration et de distanciation sont également présent, de façon moins significative. Le mouvement d'élaboration se manifeste par le développement spontané des idées émergentes alors que le mouvement de distanciation se manifeste par l'évaluation des idées émergentes pour resserrer la sélection de projets envisageables. Vers la fin, une idée de projet se démarque des autres. Cette phase se termine lorsque le créateur arrête son choix sur une idée. (Gosselin et al., 1998).

La deuxième phase est la phase de production active. Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998) la décrivent comme un travail conscient de focalisation sur le projet choisi et de choix quant à la façon de lui donner forme. Ces choix relèvent d'un dialogue avec son monde intérieur et sa représentation extérieure dans l'œuvre. Le mouvement d'élaboration agit comme moteur lors de ces choix. De façon semblable à Anzieu (1981), Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998) envisagent que la phase de production active est façonnée par les nombreux obstacles susceptibles de survenir à cette étape du processus et mettre à l'épreuve la persévérance du créateur. De plus, le mouvement d'inspiration contribue à la production active, dans une moindre mesure, en générant des propositions en lien avec le projet en cours,

ou en lien avec des projets futurs qui motivent le créateur à terminer celui en cours. Le mouvement de distanciation participe aussi dans une moindre mesure. Il se présente sous la forme d'appréciation des différentes propositions afin de permettre le choix des propositions les plus appropriées pour traduire le monde intérieur du créateur. En fin de parcours, la distanciation permet également au créateur de déclarer l'œuvre terminée. Cette phase se poursuit jusqu'au moment où le créateur considère que cette proposition a été exploitée au maximum et décide que l'œuvre est terminée (Gosselin et al., 1998).

La troisième phase débute lorsque le créateur décide que son œuvre est achevée. C'est la phase de séparation. À ce moment, le créateur peut faire des découvertes étonnantes sur lui-même par le biais de ce qui se reflète dans son œuvre (Gosselin et al., 1998). Le mouvement de distanciation est le principal mouvement en jeu; ce mouvement permet au créateur de prendre du recul et de porter un regard critique sur son œuvre. Cependant, les mouvements d'inspiration et d'élaboration jouent également un rôle secondaire. Le mouvement d'inspiration génère, pour le créateur, des idées de projets futurs alors que l'élaboration contribue à la construction du sens que le créateur attribue à l'œuvre et à son expérience de création. Cette phase est souvent marquée d'un sentiment de dépassement de soi (Gosselin et al., 1998). Il est alors temps pour le créateur « d'accepter son œuvre telle qu'elle est, comme une trace inscrite dans le temps et évoquant son expérience dans le monde » (Gosselin et al., 1998, p. 653).

Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998) indiquent qu'il arrive parfois que la troisième phase donne lieu à une présentation de l'œuvre au public, généralement après la réalisation de quelques œuvres. Cela peut prendre la forme d'une présentation à des proches et amis ou à un public inconnu. Cependant, cet élément n'est pas au premier plan dans leur modèle du processus de création.

En résumé, Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) proposent un modèle du processus de création qui se déroule en trois phases; la phase d'ouverture, la phase d'action productive et la phase de séparation. Ces phases sont traversées de trois mouvements récurrents qui participent, dans des proportions variables, à chaque phase. Ce sont les

mouvements d'inspiration, d'élaboration et de distanciation. Ce modèle est significatif pour le présent projet de recherche puisque c'est celui qui a inspiré la démarche disciplinaire enseignée dans le cadre du programme de formation de l'école québécoise actuellement en vigueur. Il est donc raisonnable de penser que les élèves sont familiers avec ce découpage. Cependant, il offre peu de perspectives pour analyser l'influence du spectateur et de la représentation devant public sur le processus de création. À cet effet, il est complémentaire au modèle d'Anzieu (1981).

En conclusion de cette section sur les processus de création, Anzieu (1981) et Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) ont proposé des modèles qui visent à expliciter le processus de création. Ces modèles offrent des pistes de lecture à la lumière desquelles observer les expériences de création vécues par les élèves et les enseignants dans le cadre de la préparation d'une représentation devant public. Cependant, ces modèles nous renseignent peu sur la façon dont les enseignants et les élèves interprètent la représentation devant public en danse à l'école et le sens qu'ils lui attribuent. À cet effet, le modèle des systèmes de pertinence de Schütz adapté au contexte de la classe de danse par Julhe et Mirouse (2010) offre un apport intéressant.

2.3 Les systèmes de pertinence

Troisièmement, Alfred Schütz (1945), en étudiant la subjectivité des réalités, a développé différents concepts pour expliquer comment cette subjectivité de la réalité, maintes fois théorisée, s'exprime dans la vie quotidienne. En effet, il explique que la plupart des gens conçoivent les nombreuses réalités de façon segmentaire plutôt que comme un tout. Lorsqu'ils sont impliqués dans une réalité, ils tendent à oublier les autres réalités et comment elles sont inter-reliées (Schütz, 1945). Son travail a porté, entre autres, sur l'inscription de cette subjectivité dans la structure sociale. C'est à partir de certains concepts de Schütz que Julhe et Mirouse (2010) ont dégagé un modèle de systèmes de pertinence.

Samuel Julhe et Stéphanie Mirouse, dans un article publié en 2010 dans la *Revue Française de Pédagogie*, résumant une étude phénoménologique durant laquelle ils ont collecté des données par rapport à la fréquentation d'une école de danse de façon récréative. Cette étude avait pour but de comparer le sens attribué à l'apprentissage de la danse par les enfants, leurs parents et les enseignantes qui dispensent les cours. Nous examinerons le modèle des systèmes de pertinence qu'ils ont élaboré à l'issue de leur étude.

D'abord, Julhe et Mirouse (2010) proposent un modèle en trois catégories structurant le sens qu'attribuent les individus aux situations. La première catégorie représente le sens donné en fonction du motif, compris comme la raison de la conduite (Julhe et Mirouse, 2010). Cette catégorie comprend deux types de motifs qui structurent le sens. Il y a les *motifs parce que* et les *motifs en vue de*. D'abord, les *motifs parce que* représentent les «conduites motivées en termes de projet préconçu » (Schütz, 1994 dans Julhe et Mirouse, 2010, p. 34) à partir des connaissances dont l'individu dispose. Il s'agit de conduites qui sont perçues comme une façon d'atteindre un but. Ensuite, les *motifs en vue de* correspondent à des conduites adoptées pour ce qu'elles représenteront plus tard, les avantages qu'elles offriront. Bien entendu, rappellent Julhe et Mirouse (2010), il ne s'agit pas de motifs mutuellement exclusifs, mais bien d'une construction théorique qui permet d'analyser des conduites réelles plus ambiguës.

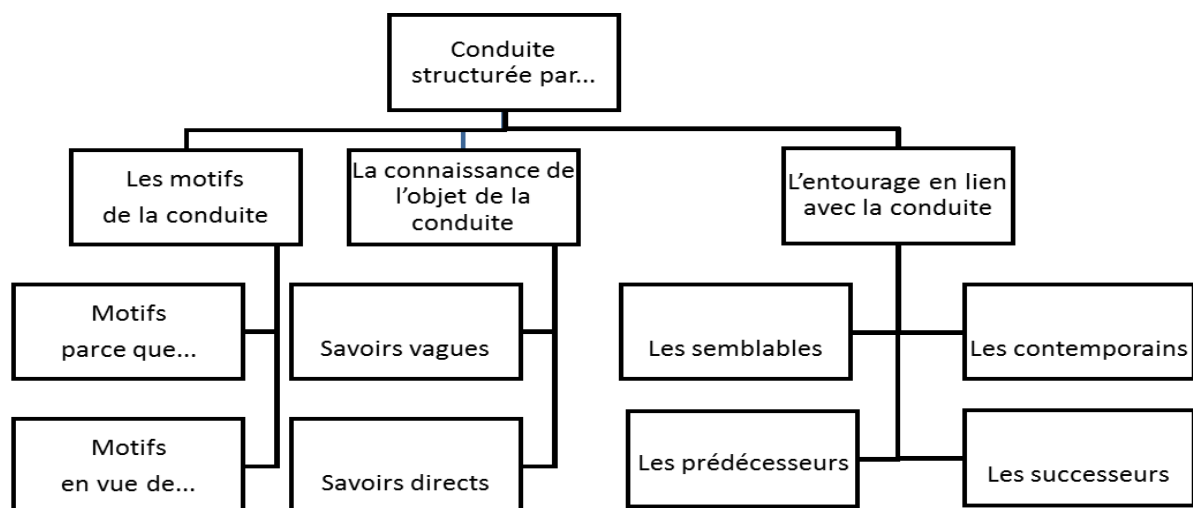
Ensuite, la deuxième catégorie d'éléments qui structurent le sens donné à leurs conduites par les individus est celle des connaissances sur l'objet de la conduite. Cette catégorie est divisée entre les *savoirs vagues* et les *savoirs directs*. Dans la catégorie des *savoirs vagues*, on retrouve les connaissances incomplètes et peu élaborées qu'un individu a d'un objet qu'il n'a pas expérimenté (Julhe et Mirouse, 2010). Les *savoirs vagues* représentent la « réserve de connaissances » (Schütz, 2007, dans Julhe et Mirouse, 2010, p. 34) avec laquelle un individu aborde un objet. Ces savoirs sont préalables aux *savoirs directs*, qui sont des savoirs acquis et développés dans la pratique (Julhe et Mirouse, 2010). Ceux-ci complètent ou infirment les savoirs vagues.

Finalement, la troisième catégorie utilisée par Julhe et Mirouse (2010) pour décrire en fonction de quoi les individus structurent le sens qu'ils attribuent à leurs conduites est

l'entourage. Par cette catégorie, Julhe et Mirouse (2010) postulent que le sens qu'un individu donne à une conduite dans une situation donnée peut être en lien avec la façon dont les autres s'inscrivent autour de cette situation. L'entourage regroupe les *semblables*, les *contemporains*, les *prédécesseurs* et les *successeurs* (Julhe et Mirouse, 2010). Les *semblables* sont les pairs qui participent à la même situation que l'individu. Les *contemporains* sont les pairs qui ne participent pas à la même situation que l'individu, mais ont d'autres situations en commun avec lui. Les *prédécesseurs* sont ceux qui ont pris part à la situation avant l'individu et les *successeurs*, ceux qui prendront part à la situation après (Julhe et Mirouse, 2010).

En résumé, Julhe et Mirouse (2010) proposent un modèle, inspiré des travaux de Schütz, des éléments autour desquels un individu structure le sens qu'il donne à ses conduites, illustré dans la figure à la page suivante. La première catégorie représente les motifs de la conduite, comprenant les *motifs parce que* et les *motifs en vue de*. La deuxième catégorie est la connaissance de l'objet de la conduite. Elle regroupe les *savoirs vagues* et les *savoirs directs*. La troisième catégorie est l'entourage et regroupe les différentes postures adoptées par l'entourage de l'individu; les *semblables*, les *contemporains*, les *prédécesseurs* et les *successeurs*.

Figure 1 : Le modèle des systèmes de pertinence de Julhe et Mirouse (2010)



Pour conclure cette section sur les systèmes de pertinence, ce modèle cadre bien avec l'objet de la présente recherche puisqu'il met en lumière comment les différents acteurs, par exemple des élèves et des enseignants, d'une même situation, comme la préparation d'une représentation devant public, y accordent un sens différent. Le modèle des systèmes de pertinence de Julhe et Mirouse (2010) nous permet d'analyser le discours des enseignants et des élèves sur la représentation devant public et de mettre en avant-plan les convergences et les divergences de sens accordés à la représentation devant public par ceux-ci. Or, un autre concept permet de diriger notre regard sur le sens attribué à la représentation devant public par les enseignants, de façon complémentaire au modèle proposé par Julhe et Mirouse (2010). Il s'agit du modèle de la construction identitaire des enseignants en danse à l'école, élaboré par Duval (2011), qui offre des repères théoriques pour envisager comment la représentation devant public participe à la construction identitaire des enseignants qui l'intègrent à leur pratique.

2.4 La construction identitaire des enseignants de la danse en milieu scolaire

Quatrièmement, dans sa thèse, Duval (2011) trace un portrait des tensions identitaires vécues par les enseignants en danse en milieu scolaire (EDMS) et des stratégies identitaires mobilisées par ces derniers pour apaiser ces tensions. À l'instar de Dubar (1991, dans Duval, 2011), le modèle de Duval s'appuie sur la double transaction identitaire, soit la transaction interne (identité par soi pour soi) et externe (identité par soi pour autrui). Elle explique la présence de tensions identitaires « par des logiques opposées, par des représentations polaires ou par des irritants identitaires à différents moments du parcours biographique (transaction interne), ainsi que sur le terrain, au sein des différents contextes et des interactions identitaires (transaction externe) » (Duval, 2011, p. 92). Soumis à ces tensions identitaires, les EDMS ont recours à différentes stratégies pour se construire une identité unifiée et satisfaisante; dans lesquelles peut s'inscrire le recours à la représentation devant public.

D'abord, dans la transaction interne se retrouvent trois sphères de négociation identitaire, que Duval (2011) décrit comme étant « des espaces de négociation et de

reconnaissance des tensions » (p. 92). Ce sont donc trois enjeux de la construction identitaire par soi et pour soi dans lesquels la construction d'une identité unifiée est mise en péril par des identités héritées ou acquise préalablement à la formation initiale qui entrent en conflit avec l'identité d'EDMS en construction. La première sphère, *devenir EDMS*, représente un espace où l'EDMS en formation doit concilier les multiples identités avec lesquelles il entame sa formation initiale (pratique artistique, expérience d'enseignement en milieu récréatif, pratique artistique professionnelle ou autre) avec celle d'EDMS. Pour ce faire, il doit faire appel à des stratégies identitaires : la conversion identitaire, par laquelle l'EDMS en devenir adopte le paradigme de la danse à l'école, plus ou moins en rupture avec la conception de l'enseignement de la danse adoptée jusqu'alors; la conciliation, par laquelle l'EDMS concilie logique artistique et logique pédagogique en une posture d'artiste-pédagogue; la différenciation, qui implique, pour les professeurs de danse en milieu récréatif, de différencier leur posture de professeur de danse de leur posture d'enseignant de la danse à l'école (Duval, 2011).

La deuxième sphère, *se réaliser en tant qu'EDMS*, renvoie à la négociation, pour l'EDMS, entre les multiples identités qu'il s'attribue pour lui-même, dont son identité professionnelle fait partie, et qui diffèrent souvent de l'identité qu'il s'attribue pour autrui. La stratégie identitaire identifiée par Duval (2011) pour résoudre cette tension est l'implication multiple, c'est-à-dire que bien que les EDMS se présentent ainsi à autrui, ils entretiennent d'autres identités parallèlement à leur pratique d'EDMS en s'impliquant dans d'autres projets (Duval, 2011).

La troisième sphère de négociation identitaire, *se projeter en tant qu'EDMS*, renvoie à la négociation entre l'identité actuelle et celle visée, soit en continuité avec l'identité actuelle ou en rupture. La stratégie identitaire identifiée par Duval (2011) pour résoudre cette tension est le maintien, le renforcement et la diversification des pratiques, soit de maintenir la pratique de l'enseignement de la danse en milieu scolaire, possiblement en variant les contextes (école, niveau d'enseignement) ou les rôles à jouer (enseignement, maître-associé, superviseur de stage) pour renforcer l'identité, et de diversifier les pratiques, en explorant d'autres domaines ou en prenant une pause pour se consacrer à des projets personnels (Duval, 2011).

Ensuite, pour ce qui est de la transaction externe, Duval (2011) propose également trois sphères de négociation de l'identité par soi pour autrui, soit *faire sa place en tant qu'EDMS*, *rencontrer l'autre en tant qu'EDMS* et *agir en tant qu'EDMS*, dont la résolution contribue à la reconnaissance et à la crédibilité de la profession. La première sphère, *faire sa place en tant qu'EDMS*, représente la négociation de l'identité des EDMS en lien avec les institutions. En effet, la place des EDMS dans le milieu scolaire est fragile et sollicitée, chez les EDMS des stratégies de défense et de revendication pour assurer la pérennité de la profession. Ces stratégies sont la revendication du respect du régime pédagogique en art, la sollicitation des instances pour exiger la qualification en art et la défense des conditions de travail, de la discipline et des budgets (Duval, 2011).

La deuxième sphère, *rencontrer l'autre en tant qu'EDMS*, représente la négociation effectuée par les EDMS dans leurs interactions avec la population en général, laquelle est souvent peu ou mal informée sur la profession d'enseignant de la danse à l'école ce qui cause un écart entre la façon dont les EDMS s'identifient et la façon dont autrui les identifie. La première stratégie permettant d'apaiser les tensions générées par ces interactions est la promotion, par laquelle l'EDMS affirme son identification à la profession, fait valoir ses compétences, fait connaître la danse à l'école et combat les préjugés (Duval, 2011).

La troisième sphère, *agir en tant qu'EDMS*, concerne la négociation de l'identité des EDMS qui s'exprime par leurs actions. Pour ce faire, les EDMS ont recours à l'alternance entre les rôles et la formation continue. La première stratégie, l'alternance des rôles, est mobilisée lorsque les EDMS adoptent, tour à tour, la posture de créateur, d'interprète, d'appréciateur, de passeur culturel, de guide, d'animateur, d'éducateur et de pédagogue, entre autre. La deuxième stratégie, la formation continue, est mobilisée par les EDMS dans le but d'actualiser leur pratique ou de la compléter et de renforcer leur identité (Duval, 2011).

En résumé, le modèle de Duval (2011) de la construction identitaire des enseignants de la danse à l'école illustre les tensions vécues par les EDMS sur le plan identitaire et les stratégies auxquelles ils ont recours pour les apaiser. Les tensions qui fragilisent la construction identitaire des EDMS sont polarisées en six sphères; trois sphères de négociation

concernent l'identité par soi et pour soi (interne), soit *Devenir EDMS*, *Se réaliser en tant qu'EDMS* et *se projeter en tant qu'EDMS*, et trois sphères concernent l'identité par soi pour autrui, soit *faire sa place en tant qu'EDMS*, *rencontrer l'autre en tant qu'EDM*, et *agir en tant qu'EDMS*. Le modèle de Duval (2011) contribue à la présente recherche de façon complémentaire au modèle, présenté précédemment, de Julhe et Mirouse (2010) par l'éclairage qu'il offre sur les stratégies mobilisées par les enseignants de la danse à l'école pour construire leur identité et comme la préparation d'une représentation devant public avec les élèves peut y participer.

Finalement, en conclusion de la présentation du cadre conceptuel, nous rappelons qu'il s'agit de modèles et de concepts qui ont permis d'orienter la collecte de données, préalablement à la présence sur le terrain, ou auxquels nous avons eu recours durant l'analyse des données, pour éclairer notre interprétation. Le tableau suivant illustre la contribution de chaque modèle et concept en lien avec notre question de recherche, «comment est actuellement utilisée la représentation devant public en danse à l'école primaire québécoise?», en fonction des aspects de cette pratique qu'il éclaire.

Tableau 4 : Contribution des modèles et concepts du cadre conceptuel en fonction de la question générale de recherche

Modèle ou concept	Contribution à la question générale de recherche
Transposition didactique	<ul style="list-style-type: none"> • Offre des repères théoriques pour l'analyse de la façon dont les enseignants s'inspirent d'une pratique qui a cours dans le milieu professionnel, la représentation devant public, pour arriver à une situation d'apprentissage et d'évaluation dans laquelle les élèves préparent une représentation devant public. • Offre des repères théoriques pour analyser le parcours des élèves depuis la présentation de la proposition de création jusqu'à la présentation devant public.
Processus de création	<ul style="list-style-type: none"> • Propose différentes façons d'envisager et de découper le processus de création vécu par les élèves et comment le spectateur et la représentation devant public s'y insèrent.
Systèmes de pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Offre des repères théoriques pour analyser le sens attribué à la représentation devant public par les enseignants et par les élèves.
Construction identitaire des enseignants de la danse à l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Offre des repères théoriques pour observer comment la représentation devant public s'inscrit dans les stratégies mobilisées par les enseignants de la danse à l'école pour apaiser les tensions identitaires.

Considérant les nombreux aspects de l'utilisation de la représentation devant public en milieu scolaire primaire, il importe de diviser notre question générale de recherche en sous-questions spécifiques de façon à examiner chaque aspect plus en profondeur avant d'en dégager la contribution à notre question de recherche. La prochaine section présente ces sous-questions.

2.5 Questions spécifiques de la recherche

Nous avons conclu le chapitre précédent, concernant la problématique de la recherche, en posant la question suivante : comment est actuellement utilisée la représentation devant public, en danse, à l'école primaire québécoise? Cette question générale a orienté notre sélection des modèles et concepts présentés dans le présent chapitre. En effet, ceux-ci ont été choisis pour l'éclairage qu'ils offrent sur différents aspects de cette question. Nous avons pu constater que l'étude de l'utilisation de la représentation devant public en milieu scolaire primaire québécois dans le contexte de créations en danse soulevait à la fois des questions concernant la façon dont les enseignants utilisent la transposition didactique, des questions sur le processus de création vécu par les élèves la place du public et de la représentation dans ce processus, des questions sur le sens qu'enseignants et élèves attribuent à la représentation devant public et des questions sur la façon dont la préparation d'une présentation devant public contribue à la construction de l'identité professionnelle des enseignants de la danse à l'école. Nous proposerons donc quatre questions spécifiques auxquelles nous nous proposons de répondre à partir des données empiriques, et qui contribueront à répondre à notre question générale de recherche.

- Quelle interprétation du programme d'études en danse au primaire font les enseignants concernant l'utilisation de la représentation devant public ?
- Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus de création et d'interprétation des élèves ?
- Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus d'accompagnement des enseignants ?
- Quel(s) sens enseignants et élèves attribuent-ils à la représentation devant public ?

En somme, ce chapitre a permis de présenter les différents concepts et modèles qui ont fourni des repères théoriques sur lesquels appuyer la collecte, l'analyse et l'interprétation des données. Ceux-ci permettront de diriger et d'organiser nos observations avant d'en dégager des pistes de réponse à nos questions de recherche. Le prochain chapitre aborde les méthodes utilisées pour amasser et analyser ces données.

3. MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre porte sur la méthodologie de la recherche. Il présente, en détails, le processus choisi pour produire et analyser des données avant d'en dégager des conclusions. En première partie, nous présenterons la posture épistémologique de la recherche de façon à préciser dans quelles dispositions nous avons abordé la collecte de données de la présente recherche. La deuxième partie porte sur les participants de la recherche. On y présente quelques considérations sur l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise, le processus de recrutement utilisé et les participants recrutés. La troisième partie aborde la collecte de données et la quatrième partie explique la façon dont les données ont été analysées de façon à en extraire le sens.

3.1 Posture de recherche

D'abord, la posture de recherche peut être comprise comme la position qu'adopte le chercheur par rapport aux différents paradigmes et méthodes de recherche existants (Paillé et Mucchielli, 2012). Comme le soulignent Paillé et Mucchielli, « on ne peut pas ne pas avoir de référents interprétatifs. Tout analyste détient une posture et celle-ci ne va pas manquer de jouer dans la sélection des données du corpus qui s'avéreront pertinentes » (p. 239). Dans le cas de la présente recherche, nous souhaitons comprendre le phénomène de la représentation devant public à l'école primaire tel qu'il est vécu par les élèves et les enseignants. Nous sommes davantage intéressée par la singularité des expériences vécues par ces derniers que par leur représentativité de la population générale. De plus, nous croyons que les questions issues de l'examen de la littérature scientifique, posées comme questions spécifiques dans le cadre de cette recherche, ne sont ni plus ni moins importantes ou intéressantes que les questions qui préoccupent les participants de la recherche, dans leur pratique. Aussi, nous n'aborderons pas le terrain dans l'idée de relever uniquement les éléments qui sont pertinents au regard de nos questions de recherche, mais nous adopterons une attitude d'ouverture et d'écoute de façon à relever l'ensemble des éléments qui paraissent signifiants pour nous, pour les enseignants ou pour les élèves participant à la recherche.

Considérant notre désir de comprendre l'utilisation de la représentation devant public à l'école primaire tant au regard des questions que posent la littérature scientifique qu'au regard des questions qu'elle soulève chez les participants, notre choix méthodologique s'est arrêté sur une recherche qualitative de terrain, soit une « recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 13). Ce choix nous paraît particulièrement adéquat puisqu'il permet de prendre en compte le fait que l'expérience humaine, étant indissociable de son contexte, est fondamentalement qualitative (Paillé et Muchielli, 2012).

Ensuite, la posture de recherche peut aussi être entendue comme le bagage d'expériences, de connaissances et de valeurs que le chercheur apporte avec lui sur le terrain. En effet, comme le mentionne Delory-Momberger (2002, dans Paillé et Muchielli, 2012, p. 106), « nous déchiffrons et nous interprétons les attitudes et propos d'autrui selon la grille de lecture que nous offre notre propre construction biographique ». C'est pourquoi le présent projet ne prétend pas refléter les situations observées et les propos des acteurs interrogés, mais bien notre compréhension de ces situations et de ces propos. Cette compréhension sera teintée de notre expérience de l'enseignement de la danse, principalement acquise en milieu récréatif et à la formation initiale, et du rapport que nous entretenons avec la discipline danse et avec le milieu de l'éducation. Surtout, elle sera teintée de notre souci de partager le vécu des participants afin de mieux le comprendre. Nous nous garderons d'intervenir sur les situations observées dans le but de minimiser l'influence de nos attitudes et propos sur les participants de la recherche, dont la prochaine section trace un portrait général.

De plus, nous nous gardons de prétendre que notre posture restera la même tout au long de la recherche. Comme l'expliquent Paillé et Muchielli (2012), la posture du chercheur évolue tout au long de la recherche, à mesure qu'il développe sa sensibilité théorique, soit sa compréhension des théories et concepts en lien avec les phénomènes qu'il observe et étudie, et sa sensibilité expérientielle, soit sa familiarité avec les différents acteurs et enjeux de la recherche, en général, et de sa recherche, en particulier. Nous avançons que cette modification de la posture du chercheur est amplifiée dans le cadre d'une première expérience de recherche

vu le peu d'acquis avec lesquels le chercheur aborde le terrain; la quasi-totalité de ses connaissances théoriques et expériences sur le terrain relèvent de l'accommodation plutôt que de l'assimilation piagétienne, et sont susceptibles de moduler sa posture de chercheur.

3.2 Les participants de la recherche

Notre intérêt pour l'utilisation de la représentation devant public au primaire est justifié, en partie, par le fait que la représentation devant public est très présente dans les programmes du secondaire et presque absente du programme pour le primaire. Or, les enseignants en danse au troisième cycle du primaire ont la double tâche de préparer les élèves à atteindre les objectifs de la fin du troisième cycle, mais aussi de les préparer pour le secondaire. Dans le cas de l'intégration du spectateur et de la représentation devant public dans le processus de création, l'écart est important entre ce qui est attendu des élèves du primaire et ce qui est enseigné au secondaire. Cela soulève la question des façons, pour les enseignants, de préparer leurs élèves du troisième cycle en vue du passage au secondaire. Cette préoccupation a guidé notre choix de mener notre étude qualitative auprès d'élèves du troisième cycle

De plus, un comité de professeurs de l'Université de Sherbrooke a publié, à l'intention des enseignants, un article qui résume leurs recherches sur les pratiques d'accompagnement favorables à la transition primaire-secondaire. Il rappelle que, parmi les facteurs scolaires favorisant la réussite et la persévérance scolaire durant la transition primaire-secondaire, on retrouve la continuité entre les pratiques au primaire et au secondaire ainsi que l'arrimage des compétences disciplinaires (Larose et al., 2006). Cela renforce notre désir de comprendre comment les enseignants au troisième cycle du primaire préparent leurs élèves à l'utilisation de la représentation devant public qui a cours au secondaire.

Cependant, bien que notre objet d'étude soit l'utilisation de la représentation devant public en danse en milieu scolaire primaire, plus précisément au troisième cycle, il est impossible de l'isoler des autres phénomènes dans lesquels il s'inscrit, comme la place

accordée à la danse et aux spectacles dans l'école, les expériences antérieures de spectacles de danse vécues par les enseignantes et par les élèves, la relation entre les élèves et leur enseignante de danse, etc. Donc, considérant que « le sens émerge d'une mise en relation, et [que] [l']une des formes de cette mise en relation est l'insertion du phénomène en question dans un ensemble d'autres phénomènes qui dépendent de lui et dont il dépend » (Beaud et Weber, 2010), il nous semble particulièrement important de préciser que nos observations, bien qu'elles portent sur un objet de recherche précis, s'inscrivent dans de multiples phénomènes sociaux, dont le contexte d'enseignement de la danse en milieu scolaire primaire québécois. La prochaine section fournit quelques considérations générales sur l'enseignement de la danse en milieu scolaire qui, sans faire l'objet de notre étude, sont sous-jacentes au phénomène de l'utilisation de la représentation devant public en danse en milieu scolaire.

3.2.1 L'enseignement de la danse en milieu scolaire

Peu d'études documentent statistiquement l'enseignement de la danse. Toutefois, en 2002, le Groupe DBSF a réalisé un portrait de l'enseignement de la danse au Québec pour le compte du Regroupement Québécois de la Danse (RQD) à partir de données fournies sur une base volontaire par quatre-vingt-seize enseignants en danse. Cette étude a relevé un peu plus de trente écoles primaires et secondaires qui dispensaient le programme de formation de danse (Groupe DBSF, 2002). À titre comparatif, pour la même période, le MELS dénombrait 3054 écoles publiques. De plus, la formation en danse est surtout dispensée au secondaire (Groupe DBSF, 2002; Raymond, 2014). C'est dire que, bien que les premiers programmes de danse datent désormais de plus de vingt ans, la danse à l'école demeure un phénomène marginal, particulièrement au primaire.

L'enquête du Groupe DBSF (2002) met en lumière certaines caractéristiques que partagent les enseignants de la danse en milieu scolaire. Elle révèle que plusieurs enseignants en danse en milieu scolaire ont fait l'expérience du milieu de la danse professionnelle et de l'enseignement de la danse en milieu récréatif. Des 1300 enseignants de la danse au Québec, incluant tous les ordres d'enseignement et les enseignants en milieu récréatif, seuls 38% sont

employés à temps plein et 35% des enseignants doivent cumuler plus d'un emploi. Interrogés sur les principaux défis qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur profession, les enseignants soulignent le manque de temps et d'opportunité de formation, l'isolement, les locaux et équipement inadéquats, la précarité d'emploi et l'importante exigence de polyvalence (Groupe DBSF, 2002).

En effet, aucune école n'a l'obligation d'offrir la danse comme discipline artistique aux élèves; le choix des disciplines artistiques enseignées dépend du conseil d'établissement ou de la commission scolaire. Aussi, lorsque la danse est enseignée à l'école primaire, elle est le plus souvent enseignée par un seul enseignant spécialiste qui a la charge de tous les groupes d'élèves. C'est donc dire que l'enseignement de la danse en milieu scolaire primaire est teinté d'une certaine précarité, puisque l'école peut, à tout moment, choisir de ne plus offrir la danse comme discipline artistique, et d'un certain isolement, puisqu'un enseignant en danse a rarement la possibilité d'échanger et de collaborer avec un collègue qui enseigne la même discipline dans le même établissement.

De plus, la danse ne bénéficie que de très peu de reconnaissance au sein des disciplines artistiques et dans le milieu scolaire en général (Groupe DBSF, 2002; Raymond, 2014). Elle est perçue comme inutile ou, au mieux, comme une activité récréative agréable pour les élèves. Gervais souligne «la difficulté que peut représenter le développement de son sentiment d'appartenance à un groupe social peu valorisé, à qui l'on reconnaît peu de compétences spécifiques, malgré une longue formation» (Gervais, 2003, dans Duval, 2011, p. 27). Ces considérations mettent de l'avant certains éléments qui peuvent constituer la posture de l'enseignant à l'amorce du projet de recherche.

3.2.2 Le recrutement des participants

Beaud et Weber (2010) écrivent, dans un guide sur l'enquête de terrain, qu'on choisit rarement ses participants; on choisit plutôt un terrain qui nous semble fertile et ce choix détermine les participants de la recherche. Dans le présent cas, et compte tenu des différentes

politiques dont s'est doté le milieu scolaire en réponse au besoin de préserver un environnement favorable à l'apprentissage pour les élèves et de gérer la présence de chercheurs, d'étudiants-chercheurs et d'étudiants à la formation initiale dans les écoles, le terrain a été principalement déterminé par la volonté des commissions scolaires, des directions d'établissements scolaires et des enseignants en danse de nous accueillir dans leurs locaux et de prendre part au projet de recherche.

En ce sens, toutes les commissions scolaires de Montréal et des environs ont été sollicitées. Une seule a accueilli favorablement le projet de recherche. Ensuite, les directions des établissements scolaires offrant de la danse, au sein de cette commission scolaire, ainsi que les directions des établissements scolaires primaires privés offrant de la danse ont été contactées pour obtenir la permission de solliciter les enseignants en danse de leur école. En somme, le projet de recherche a été expliqué et proposé à quatre enseignantes (voir annexe 1). Après un temps de réflexion, deux de ces enseignantes ont accepté de participer au projet de recherche avec certains de leurs élèves du troisième cycle qui allaient créer des danses pour présenter devant un public. Une rencontre en personne ou téléphonique a permis aux enseignantes et à la chercheuse de clarifier leurs attentes et les deux enseignantes ont rempli un formulaire de consentement (voir annexe 2). Nous avons ensuite offert aux enseignantes de choisir les groupes d'élèves avec lesquels elles souhaitaient participer au projet de recherche. Ainsi, le projet de recherche a été présenté par les enseignantes à deux groupes d'élèves de sixième année dans une école, et à deux groupes d'élèves de cinquième et sixième année dans l'autre école. Des formulaires de consentement (voir annexe 3) à l'attention des élèves et de leurs parents, expliquant en quoi consiste la participation ou la non-participation à la recherche, ont été acheminés aux deux enseignantes, qui les ont remis aux élèves. C'est ainsi que nous nous sommes retrouvés avec 2 enseignantes et 54 élèves du troisième cycle du primaire participant à la recherche.

3.2.3 Présentation des participants

À l'école Grande-Allée, nous suivons Annie, une enseignante expérimentée et deux de ses groupes d'élèves de sixième année, soit 9 participants dans un groupe et 10 participants dans l'autre groupe. Les élèves ont la tâche de créer, en équipes de trois ou quatre, une danse à partir de différents extraits d'un texte d'une dramaturge québécoise. Ils disposent d'une quinzaine de périodes pour mener à terme leurs créations qui seront présentées une première fois devant les élèves et le personnel de l'école puis une deuxième fois devant un public de parents et d'amis. Leurs créations sont destinées à être présentées dans un espace scénique aménagé dans le gymnase de l'école, avec coulisses, éclairages et estrades, qu'ils connaissent bien pour y avoir performé l'année précédente.

À l'école Sainte-Marie, nous suivons Jeanne, une jeune enseignante, 12 de ses élèves de cinquième année et 23 de ses élèves de sixième année, répartis en deux groupes. Le projet pour les élèves de cinquième année est de composer une danse, sous la direction de deux élèves-chorégraphes et avec la participation des autres élèves de la classe comme interprètes-créateurs. Les élèves de sixième année, pour leur part, ont la tâche de créer un solo qui sera présenté sur la cour d'école. Les deux projets, qui s'échelonnent sur une dizaine de périodes, sont ensuite présentés devant les autres élèves de l'école et les parents dans le cadre du spectacle de fin d'année de l'école.

Les deux enseignantes sont détentrices d'un brevet en enseignement de la danse et ont été formées à l'enseignement des programmes d'études en danse. Elles travaillent toutes deux dans des écoles qui desservent des populations au statut socio-économique élevé et qui sont dotées d'un projet éducatif centré sur les arts. La prochaine section explique comment nous avons collecté de l'information auprès des enseignantes et des élèves dans le but de mieux comprendre le processus de préparation d'une représentation devant public qu'ont vécu ces élèves et leurs enseignantes.

3.3 La collecte de données

La collecte de données consiste à consigner, de différentes façons, des traces de la réalité du phénomène étudié dans un milieu donné. Idéalement, elle se déroule en alternance avec l'analyse des données, de façon à ce que les premières analyses orientent les collectes suivantes (Beaud et Weber, 2010). D'ailleurs, une des forces de la présente recherche est que toutes les étapes de la recherche ont été réalisées par la même personne. Ainsi, nous sommes arrivée sur le terrain en ayant bien en tête la problématique qui nous a inspiré cette recherche et le cadre conceptuel qui offre des repères pour l'observation. Plusieurs méthodes étaient alors disponibles pour récolter de l'information sur le terrain. Dans le cas du présent projet, trois méthodes ont été mises à contribution; l'observation, le procès-verbal et l'entretien. Les sections suivantes détaillent chaque méthode.

3.3.1 L'observation

Selon Beaud et Weber (2010), l'observation se déroule en trois temps; la perception, la mémorisation et la notation. Elle est précédée d'une préparation, durant laquelle l'observateur rassemble l'information disponible sur ce qu'il va observer. Dans notre cas, la préparation a pris la forme d'une rencontre en personne ou téléphonique durant laquelle les enseignantes ont pu faire part de leurs attentes et où nous nous sommes informée sur l'école, la situation d'apprentissage proposée aux élèves, le local de danse et l'horaire des périodes de danse. Cela nous a permis d'être mieux préparée lors de la première période d'observation.

Pour ce qui est de la perception, nous avons choisi d'être présente à chacune des périodes d'enseignement, du moment où le projet a été présenté aux élèves jusqu'au retour sur le projet animé par les enseignantes suite à la représentation, de façon à partager le plus authentiquement possible l'expérience vécue par les élèves et les enseignantes. Sachant qu'il n'est pas possible d'« inventer (un guide d'observation ou d'entretien) hors terrain (...) [s]ans quoi [nous nous] condemn[ons] à n'observer que ce que [n]ous connaiss[ons] déjà » (Beaud et Weber, 2010, p. 129), nous avons préféré ne pas utiliser de grille d'observation. Nous avons

souhaité, ainsi, éviter de diriger notre attention sur des éléments prédéfinis au détriment d'éléments imprévus, ou de lire les événements en fonction de ce qui nous semble digne d'être observé au détriment de ce qui est significatif pour les élèves et les enseignantes. Nous avons préféré nous immerger dans l'expérience partagée par les enseignantes et les élèves et adopter une attitude de disponibilité et d'écoute.

Concernant la mémorisation, nous avons enregistré, sur magnétophone, tous les cours de danse suivi par les groupes-classes sélectionnés dans le cadre de la création de danses destinées à être présentées devant un public. Nous avons également eu recours à la prise de notes pour compléter les captations sonores. Nous avons fait le choix de ne pas faire de captation vidéo pour des considérations éthiques; comme tous les élèves de la classe ne participaient pas à la recherche, nous devions nous assurer que les élèves ne participant pas à la recherche soient absents de nos données. Alors qu'il est aisé de retirer les interventions des élèves non-participants du procès-verbal, lors de la retranscription, il en est autrement de la captation vidéo. De plus, nous considérons la captation vidéo comme étant une méthode de consignation plus invasive que la captation audio; les élèves en oublient moins facilement la présence et se censurent davantage lorsqu'ils se savent filmés, ce qui entrave la collecte de données. Dans le but de disposer d'un portrait aussi juste que possible du déroulement de chaque période d'enseignement, nous avons pris des notes sur les événements survenus durant la période, l'atmosphère dans la classe, le langage non-verbal des enseignantes et des élèves, les consignes écrites au tableau, des indications obtenues lors de discussions informelles avec les enseignantes avant ou après les périodes d'enseignement ou encore sur nos impressions ou des questionnements qui ont réorienté nos observations subséquentes.

En ce qui a trait à la notation, la retranscription d'enregistrements nous semblait incontournable puisqu'elle permet de garder des traces pouvant être réexaminées plus tard, davantage d'exhaustivité que les notes d'observation seules, rend compte de la complexité de la situation observée, permet d'archiver les données et de les réinterpréter à plusieurs reprises, même longtemps après la collecte (Paillé et Muchielli, 2012). Nous avons donc retranscrit les procès-verbaux de toutes les périodes d'enseignement, de manière à disposer de traces des interactions verbales qui ont eu lieu durant chaque période : consignes données aux élèves,

dialogues entre élèves et enseignantes, conversations entre élèves pendant le travail d'équipe, etc. Nous avons ensuite complété chaque procès-verbal en insérant nos notes d'observation pour la même période de façon à respecter la chronologie des événements et dialogues et en utilisant différentes polices selon que nous retranscrivions des faits observés ou plutôt des impressions et questionnements subjectifs. Les documents ainsi obtenus à partir des procès-verbaux et des notes d'observation nous ont offert un portrait des cours observés qui en représentent les logiques humaines et sociales (Beaud et Weber, 2010).

L'observation, dans le cadre de notre projet, sert chacune des questions spécifiques de recherche, tel qu'illustré dans le tableau 6. L'observation de la préparation et de la réalisation de la représentation devant public par les enseignants et les élèves nous permet de décrire l'utilisation que font les enseignantes de la représentation devant public, tel qu'exigé par notre première question spécifique. Elle nous donne également accès, en partie, à la transposition didactique que font les enseignantes lorsqu'elles passent du programme de formation à une situation d'apprentissage précise, la préparation d'une représentation devant public avec les élèves, pour atteindre des objectifs d'apprentissages précis. Cela répondra, en partie, à notre deuxième question spécifique de recherche qui concerne l'interprétation du programme d'études ministériel que font les enseignants. Les données d'observation nous renseignent également sur la façon dont les élèves intègrent le spectateur et le lieu de présentation dans leur processus de création et d'interprétation, ce qui est au cœur de notre troisième question spécifique. Ces données nous donneront accès aux paroles et actions des élèves qui témoignent d'un souci du spectateur durant le processus de création. Enfin, l'observation nous fournira également des pistes quant au sens qu'élèves et enseignants attribuent à la représentation devant public. En effet, les comportements observés et les paroles entendues peuvent, dans une certaine mesure, témoigner du sens que l'enseignant et les élèves attribuent à la représentation devant public. C'est donc dire que l'observation participe à répondre à chacune des questions spécifiques de recherche. Cependant, elle ne permet pas de mettre au jour les impressions, émotions et processus mentaux des participants. Aussi, elle gagne à être complétée par le recours à des entretiens (Beaud et Weber, 2010; Paillé et Muchielli, 2012).

3.3.2 L'entretien

Lorsque qu'utilisés en complémentarité avec l'observation, les entretiens réduisent le risque de contre-sens (Beaud et Weber, 2010) puisqu'ils permettent de valider avec les acteurs concernés la justesse de notre compréhension de leurs propos. De plus, les entretiens permettent de mettre au jour ce qui n'est pas directement observables; valeurs, croyances, motifs, sentiments, etc. Dans le cas du présent projet de recherche, des entretiens ont été menés avec chaque enseignante en début de préparation de la représentation devant public, vers la fin de la préparation, et après la représentation devant public. Encore une fois, il a été profitable que les guides d'entretiens soient rédigés par la personne qui a aussi rédigé le devis de recherche; nous avons été en mesure de nous assurer que les questions posées aux enseignantes étaient directement en lien avec les questions spécifique de recherche.

Ces entretiens avaient pour but de mettre en lumière le processus par lequel les enseignantes ont transposé les apprentissage du programme d'étude en danse en une situation d'apprentissage qui vise à atteindre ces objectifs par la création de danses, par les élèves, destinées à être présentées devant un public. Ces informations contribuent à répondre à la deuxième question spécifique de recherche et à nous éclairer quant au sens attribué à la représentation devant public en milieu scolaire par les enseignants, comme le requiert la quatrième question spécifique. Le tableau 6 illustre l'apport de cette source de données en réponse aux questions spécifiques. Les entretiens étaient de type semi-dirigé, c'est-à-dire que nous avons déterminé à l'avance des questions ouvertes en fonction des thèmes que nous souhaitions aborder mais n'en avons pas prévu l'ordre ou la durée, nous ajustant selon les réponses données par les enseignantes, et avons laissé les enseignantes libres d'autres thèmes qui leur semblaient significatifs (Beaud et Weber, 2010). Ces entretiens ont été, tel que convenu avec les enseignantes dans le formulaire de consentement, captés sur magnétophone et retranscrits pour analyse.

Nous avons fait le choix de ne pas mener d'entretien auprès des élèves. Nous avons plutôt écouté les réponses des élèves aux questions des enseignantes. En fonction des questions que les enseignantes ont posées ou non aux élèves, nous avons pu voir ce que les

enseignantes considéraient comme important ou formateur pour les élèves. Cela nous a également évité de diriger l'attention des élèves sur des thèmes qui ne sont pas suffisamment significatifs pour eux pour avoir été abordés sans notre intervention. De plus, nous croyons que la relation de confiance bâtie entre les enseignantes et leurs élèves a permis aux enseignantes d'avoir des échanges beaucoup plus authentiques avec les élèves, dans lesquels les fiertés, les doutes et les inquiétudes de chacun ont pu être exprimés avec moins de censure que si nous étions intervenue. En somme, nous croyons que les données ainsi obtenues sont plus authentiques.

En résumé de cette section sur les méthodes de collecte de données, nous avons choisi de faire appel à l'observation des périodes d'enseignement, supportée par la prise de notes et la captation audio, et la conduite d'entretiens auprès des enseignantes. Le tableau suivant résume comment chaque méthode contribue à collecter des données en lien avec les questions spécifiques de la recherche.

Tableau 5 : Apport des différentes méthodes de collecte de données
en réponse aux questions spécifiques

Question spécifique	Méthodes pour collecter des données contribuant à y répondre
Quelle interprétation du programme d'études en danse au primaire font les enseignants concernant l'utilisation de la représentation devant public ?	Observation, captation audio des périodes d'enseignement, entretiens
Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus de création et d'interprétation des élèves?	Observation, captation audio des périodes d'enseignement
Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus d'accompagnement des enseignants?	Observation, captation audio des périodes d'enseignement, entretiens
Quel(s) sens enseignants et élèves attribuent-ils à la représentation devant public ?	Observation, captation audio des périodes d'enseignement, entretiens

3.4 L'analyse des données

Selon Paillé et Mucchielli (2012), « l'analyse qualitative [...] peut être définie comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes » (p. 11). À partir des données amassées sur le discours des acteurs, leurs gestes, leurs témoignages et leurs traces écrites ainsi que nos propres impressions, perceptions et réflexions, nous devons en extraire le sens « qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 16). L'analyse qualitative permet « de développer des connaissances, de découvrir des phénomènes nouveaux ou de créer de nouvelles hypothèses tandis que la méthode quantitative tend à valider, puis à généraliser la connaissance, à tester puis, enfin, à justifier une nouvelle hypothèse » (Poisson, Y., (1983) dans Lefebvre, B. (1989), p. 382).

Plusieurs techniques peuvent être mises au service de l'analyse qualitative. Elles ont en commun l'objectif d'extraire le sens des données mais diffèrent dans la façon de procéder. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons eu recours à l'analyse thématique, que nous présentons plus en détail.

3.4.1 L'analyse thématique

L'analyse thématique est une des techniques pour analyser des données de nature scientifique de manière qualitative. Elle vise à dégager l'essentiel, ce qui est fondamental dans les données en « attribu[ant] des thèmes en lien avec [le] matériau soumis à une analyse (puis [en] effectu[ant] des regroupements de plus en plus complets) » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 235). Dans le cadre de la présente recherche, elle joue le rôle d'opération centrale, en opposition à son rôle d'étape préliminaire dans la théorisation ancrée. Pour ce faire, un premier découpage du corpus de données en unités de sens est nécessaire, puis des lectures subséquentes permettent de regrouper ces unités en thèmes et en catégories selon leur caractère commun, de façon ni trop générale ni trop étroite (Lefebvre, 1989). Le thème représente, en quelque sorte, le sujet des propos des participants. Il «perme[t] de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos» (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 242). La plupart des auteurs s'entendent pour affirmer que les thèmes doivent répondre à certaines caractéristiques. Ils doivent être homogènes, exhaustifs, exclusifs et objectifs». (Lefebvre, B., 1989, p. 383)

Suivant ces lignes directrices, nous avons délimité les unités de sens de notre corpus de données de façon à ce que chaque idée en lien avec notre objet d'étude soit délimitée et identifiée. Par délimitation, nous entendons que nous avons établi où commence et où se termine chaque unité de sens. Comme l'expliquent Paillé et Mucchielli (2012), « une unité de signification est une phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet (...) Dès que, dans le texte, une autre idée semble abordée, c'est qu'une nouvelle unité de signification débute, et alors l'analyste introduit une séparation entre les deux unités » (p. 241). Ainsi, certaines unités ne contiennent que quelques mots, d'autres

contiennent un court paragraphe où le participant explicite sa pensée. Dans un même ordre d'idées, si deux participants expriment un point de vue identique ou semblable, les propos du premier participant formeront une première unité de sens, les propos du deuxième participant formeront une deuxième unité de sens. Par identification, nous entendons que nous avons «nommé» chaque unité de sens par un code nous permettant de retracer la provenance de chaque unité de sens dans le corpus de données. Par exemple, une phrase tirée des propos d'Annie lors du premier entretien et qui est troisième dans la chronologie des unités de sens pour cet entretien est nommée « EnsA-Entretien1-C3 ». Cette dénomination nous permet, une fois les unités de sens regroupées par thèmes, de savoir de quel entretien ou procès-verbal une phrase est tirée et quel participant l'a dite. Cela a été particulièrement utile lors de l'examen discursif des données, où nous avons cherché à faire parler les thèmes en les reliant aux extraits de témoignages appropriés (Paillé et Mucchielli, 2012).

Pour l'analyse des données, nous n'avons pas utilisé de logiciel spécialisé. Nous avons plutôt fait ce que Paillé et Mucchielli (2012) appellent une utilisation spécifique d'un logiciel générique, soit, dans notre cas, un logiciel de traitement de texte. L'exhaustivité des données rendait le travail sur un support papier difficile. En effet, nous nous serions rapidement perdus si nous avions dû découper nos unités au sens littéraire. Cependant, l'utilisation d'un logiciel comme QDA Miner, à notre disposition, n'offrait pas suffisamment de flexibilité pour servir le caractère exploratoire de notre recherche. Nous avons donc eu recours aux différentes fonctions du logiciel de traitement de texte Word pour délimiter et identifier nos unités et avons plutôt copié chaque unité dans un document Word thème (un document par thème), créant au besoin d'autres documents à mesure qu'un thème nouveau se présentait. Cette démarche s'inscrivait dans la proposition de Paillé et Mucchielli (2012) d'« accumuler les divers thèmes précis correspondant au témoignage, et de créer plutôt un regroupement thématique au moment opportun [puisque c]ette option offre l'avantage de documenter, dès les premiers essais, les propos tenus, tout en permettant de procéder progressivement à des regroupements et à une reformulation » (p. 244). De plus, « la validité est [ainsi] mieux assurée, puisque l'accent est mis d'emblée sur la dénomination plutôt que sur la classification » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 245). Ce fonctionnement, semblable au mode d'inscription en marge lors de l'utilisation d'un support papier, s'est également avéré être un

choix avantageux car il nous a permis de relier facilement les thèmes avec les extraits de textes appropriés sans encombrer le corpus de données. Des lectures subséquentes ont permis de vérifier l'association de chaque unité aux thèmes et de créer des sous-thèmes lorsqu'un thème se révélait contenir des données explicitant différentes idées. Nous avons donc profité non seulement de la mobilité accrue que le traitement informatisé a permis, mais aussi de la flexibilité offerte par le logiciel de traitement de texte, soit la possibilité de revoir, à tout moment, le découpage des unités de sens et la liste des thèmes. De plus, ayant nous-même effectué la collecte de données et les retranscriptions, il nous a été plus facile de traiter chaque entretien et chaque procès-verbal en ayant en tête une vue d'ensemble des données. Nous étions familière avec les données dès le début de l'analyse, la retranscription ayant fait office de lecture préliminaire (Paillé et Mucchielli, 2012).

Conformément à la recommandation de Mucchielli (1979, dans Lefebvre, B., 1989), nous avons préféré ne pas découper les données en unités à la lumière d'un répertoire de thèmes préexistant, mais plutôt de construire nos thèmes au fil du traitement du corpus de données. Nous avons plutôt opté pour la thématization en continu, soit la construction d'un arbre de thèmes et des catégories sous-jacentes au fil de l'analyse des données en procédant, au besoin, à la fusion, à la division et à la hiérarchisation des thèmes, puisque, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012), bien qu'elle demande davantage de temps, elle permet une analyse plus riche et plus fine des données. Nous avons également trouvé que le contact prolongé avec les données favorise la réflexion qui mène à l'interprétation et à la mise en relation des données. Aussi, puisque l'arbre de thèmes demeure malléable jusqu'à la fin de l'analyse, il est possible de le modifier en cours d'analyse afin qu'il reflète mieux les données, maximisant ainsi la validité et la lisibilité des résultats. C'est ainsi, par exemple, qu'après plusieurs lectures de la section « l'équilibre entre qualité du processus et qualité du produit » de nos résultats, nous avons constaté que nous avons à la fois des données portant sur le processus et le produit entendu comme étant la création individuelle d'une équipe et des données sur le processus et le produit entendu comme étant le spectacle, lequel regroupe les créations de plusieurs équipes. Nous avons donc décidé de départager les données et d'en faire deux sous-thèmes distincts, lesquels regroupent chacun plus d'une catégorie. Procédant de la sorte, nous nous sommes retrouvée avec 13 thèmes, dont 4 sont divisés en deux sous-thèmes

chacun, et plusieurs catégories sous chaque thème ou sous-thème, contenant des extraits de témoignage nous permettant d'ancrer nos thèmes, sous-thèmes et catégories dans les propos des participants.

De plus, nous avons privilégié les thèmes à faible ou moyenne inférence, c'est-à-dire des thèmes qui sont fortement liés aux unités de sens auxquelles ils font référence et qui demeurent près des expressions et termes exacts retrouvés dans les témoignages, plutôt que d'utiliser des catégories interprétatives puisque, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012), « l'analyse thématique n'a pour fonction essentielle ni d'interpréter, ni de théoriser, ni de dégager l'essence d'une expérience. Elle est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (p. 249).

Le chapitre suivant présente les résultats ainsi obtenus, regroupés en treize thèmes représentant les éléments significatifs de l'expérience de création en vue d'une représentation devant public, qui a été vécue par les enseignantes et les élèves. Cette organisation des résultats permet d'illustrer la hiérarchie entre « [l]es divers thèmes selon leur appartenance générale ou spécifique au résultat d'ensemble, leur rôle principal ou périphérique au sein du phénomène étudié, leur lien avec telle ou telle rubrique, etc. » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 267). Ces thèmes sont illustrés par des extraits tirés du corpus de données et seront ensuite discutés à la lumière des modèles théoriques présentés dans le cadre conceptuel et des questions de recherche dans un chapitre subséquent.

4. RÉSULTATS

Les résultats présentés ci-après sont issus de l'analyse des procès-verbaux de chacune des périodes d'enseignement observées, des entretiens menés auprès des deux enseignantes participant à la recherche, à différents moments du processus de préparation de la représentation devant public, et de nos notes d'observation prises tout au long de la collecte de données. Les données ainsi obtenues ont été regroupées par thèmes afin de permettre la prise en compte simultanée de toutes les données en lien avec un même thème, malgré qu'elles proviennent de sources différentes, et ainsi leur donner un sens qui transcende le contexte immédiat dans lequel elles ont été produites. Le tableau suivant donne un aperçu des thèmes dégagés suite à l'analyse et de la façon dont chacun contribue à répondre aux questions spécifiques de la recherche. Dans ce chapitre, nous présenterons systématiquement les résultats obtenus. Dans le chapitre suivant, nous discuterons des résultats en lien avec la littérature scientifique et expliciterons notre propre interprétation des résultats en lien avec la problématique de la recherche par une ébauche d'un modèle du processus de préparation d'une représentation devant public.

Tableau 6 : Classification thématique des résultats en lien
avec les questions spécifiques de la recherche

Questions spécifiques	Thèmes fournissant des éléments de réponse
1. Quelle interprétation du programme d'études en danse au primaire les enseignants font-ils concernant l'utilisation de la représentation devant public ?	<ul style="list-style-type: none"> • Les propositions de création en vue de la représentation devant public par les élèves • L'équilibre entre qualité du processus et qualité du produit • La valeur formatrice de la représentation devant public • La représentation devant public dans le programme d'études ministériel • La représentation devant public dans le processus d'accompagnement de la création et de l'interprétation vécu par les enseignantes
2. Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus de création et d'interprétation des élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer les attentes du public • La représentation devant public dans le processus de création • La représentation devant public dans le processus d'interprétation
3. Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus d'accompagnement des enseignantes?	<ul style="list-style-type: none"> • L'équilibre entre qualité du processus et qualité du produit • La représentation devant public dans le processus d'accompagnement de la création et de l'interprétation vécu par les enseignantes • S'exposer au jugement du public

Tableau 6 (suite) : Classification thématique des résultats en lien avec les questions spécifiques de la recherche	
Questions spécifiques	Thèmes fournissant des éléments de réponse
4. Quel(s) sens enseignants et élèves attribuent-ils à la représentation devant public ?	<ul style="list-style-type: none"> • La valeur formatrice de la représentation devant public • La valeur accordée par les enseignantes et celle accordée par les élèves • La représentation devant public dans le processus de création • La représentation devant public dans le processus d'interprétation • La représentation devant public dans le processus d'accompagnement de la création et de l'interprétation vécu par les enseignantes • Ce que les élèves de l'école Grande-Allée retiennent de leur expérience • Les apprentissages rapportés par les élèves

4.1 Les propositions de création en vue de la représentation devant public par les élèves

Afin d'apporter des réponses à nos questions spécifiques de recherche, nous avons amassé des données auprès de deux enseignantes en danse, Annie et Jeanne, et deux des groupes d'élèves du troisième cycle de chaque enseignante. Annie et Jeanne enseignent toutes deux dans des écoles primaires montréalaises dotées d'un projet éducatif centré sur les arts et desservant une clientèle issue d'un milieu socio-économique élevé. La danse est enseignée aux élèves dès le préscolaire, dans le cas de l'école Grande-Allée, où enseigne Annie, et dès la première année du primaire, dans le cas de l'école Sainte-Marie, où enseigne Jeanne. Dans les deux écoles, les enfants expérimentent la création très tôt dans leur parcours scolaire et la représentation devant public en fin d'année scolaire est une pratique récurrente depuis plusieurs années.

Questionnée sur la façon dont le projet d'un spectacle de fin d'année lui est venu ou lui a été amené, Annie explique que sa participation à la préparation du spectacle de fin d'année de l'école était une condition d'embauche; « dès que j'ai eu une entrevue, on m'a demandé à quel point je serais à l'aise pour encadrer des élèves dans une dynamique de création à long terme, en sixième année », relate-t-elle lors d'un premier entretien. La direction tenait aussi à ce que les danses présentées soient des créations des élèves plutôt que des pièces chorégraphiées par l'enseignante, dans le but d'encourager plus d'engagement de la part des élèves :

« [Au lieu de] faire un spectacle [...] avec des chorégraphies, [où] les élèves vo[ient] qu'il n'y [a] pas d'implication de leur part, il a été décidé que ce serait des créations d'élèves et que, comme prof, notre rôle allait être différent. Ça allait être plus un rôle de conseil, d'encadrement, [de] suppor[t] » .

À l'école Sainte-Marie, où enseigne Jeanne, le projet de création proposé aux élèves a été amené différemment : « il y a un thème pour l'école [...] et [en même temps], j'avais déjà [...] des collaborations que j'avais envie de faire avec des artistes ou des projets que j'avais envie d'intégrer [...] Donc, là, je suis en train de construire le spectacle en fonction de ça », explique Jeanne lors du premier entretien, en début de projet. Quant au choix d'un artiste avec qui collaborer pour son projet, Jeanne résume :

« C'est souvent des gens que je rencontre par hasard, et [avec qui] une complicité [...] s'installe, un désir de l'artiste [...] de venir à l'école, et puis, évidemment, [...] un désir [de ma part] de l'inviter. [Pour le projet des sixième année], on a conçu un projet sur mesure parce que moi, ce que je voulais, c'est un artiste qui accompagne la création *in situ* [avec] toute la relation [...] avec le spectateur qui était intéressante à exploiter. J'avais envie [...] qu'il amène comment transposer la danse dans un autre environnement, [...] comment l'élève va interpréter devant une autre personne. »

Les élèves de cinquième année de Jeanne ont, pour leur part, travaillé en dyades pour développer une proposition chorégraphique. La proposition d'une équipe a été retenue en fonction de son originalité ainsi que des possibilités qu'elle offre pour la mise en mouvement. Elle sera développée par les élèves-chorégraphes en collaboration avec les autres élèves de la classe, dans le rôle des interprètes-créateurs. C'est donc dire que tous les élèves ont la tâche

d'inventer, seuls ou en collaboration, une danse inspirée d'un thème imposé. Jeanne est également d'avis que de présenter les créations des élèves leur permet d'être plus impliqués: « je pense qu'ils aiment ça parce que c'est leur création, ce sont leurs mouvements, [...] ce sont eux qui ont trouvé le thème et ils ont chacun leur place. [...] Il y a une signification [qui] est quand même claire pour eux », explique-t-elle.

4.2 S'exposer au jugement du public

Le spectacle de fin d'année est l'occasion, pour les élèves, de présenter un aperçu de ce sur quoi ils ont travaillé durant l'année, des apprentissages réalisés. C'est aussi l'occasion où les enseignantes présentent un aperçu de ce qu'elles ont accompli avec les enfants durant l'année. Dans ce sens, tant élèves qu'enseignantes s'exposent au jugement du public. À cet effet, Jeanne témoigne, lors du dernier entretien suite à la présentation devant public, de l'anxiété qu'elle a vécu par rapport à la réception de ses propositions par les parents d'élèves : « [ça a été difficile de] gérer mon stress les semaines avant [le spectacle], parce que j'étais vraiment nerveuse, [...] je trouvais que mes propositions étaient bizarres, trop contemporaines [...] et je ne savais pas trop comment le public allait réagir », se rappelle-t-elle.

À l'école Grande-Allée, les exigences de la direction pour la représentation devant public étaient que « [ce soit] l'occasion [pour] les élèves [de] mett[re] en application tout ce qu'ils ont expérimenté et appris durant [...] leur primaire. [...]Ça a été expliqué aux parents comme ça », précise Annie, lors d'un premier entretien. Elle explique que la direction a mis les choses au clair avec les parents dès le début de l'année scolaire afin d'éviter qu'ils ne cultivent des attentes déraisonnables et soient ensuite déçus du spectacle de fin d'année. De cette façon, « [ils savent qu']il [ne] faut pas s'attendre à une performance digne du cirque du soleil. [Ça représente] les capacités de ce groupe-là, dans cette matière-là, à ce moment-ci de leur vie », résume Annie.

4.3 L'équilibre entre qualité du processus et qualité du produit

Puisque que le spectacle de fin d'année expose élèves et enseignantes au jugement du public, il entraîne des exigences différentes de celles rencontrées lors d'autres situations d'apprentissage plaçant les élèves en processus de création et d'interprétation, tant au niveau du produit que de processus. Ainsi, alors qu'il serait souhaitable de n'avoir à compromettre ni l'un, ni l'autre, Annie et Jeanne ont toutes deux souvent l'impression de devoir faire des choix qui favorisent soit le processus, soit le résultat, en raison de la finalité du processus; le spectacle. D'ailleurs, dès le premier entretien, Annie nous confie:

« Il ne faut pas trop que je les aide puis ça, ça va difficile pour moi. Ça va être plus de questionner et moins de proposer. Je suis quelqu'un qui a de la difficulté à laisser partir vraiment large parce que le résultat, que ce soit bon ou mauvais, c'est ça qu'ils présentent. »

Ce conflit est aussi présent dans les propos d'Annie lorsque, durant le premier entretien, elle cible ses objectifs pour les semaines à venir : « j'espère qu'ils vont faire un résultat dont ils vont être fiers et qu'il va y avoir une qualité artistique [à leur création], que ce soit assez varié pour que ce soit intéressant chorégraphiquement ». Ces propos témoignent d'une préoccupation à la fois de la qualité du processus et de la qualité du produit.

Le conflit entre désir de prioriser le processus sur le produit et souci d'atteindre certains critères de qualité avec le produit final est aussi présent dans les propos de Jeanne. Questionnée, en début de projet, sur ses objectifs pour les élèves, elle cible surtout des objectifs en lien avec le processus :

« [Que les élèves se souviennent de] comment ils ont fait [...] avec quel artiste on a travaillé [...] est-ce qu'ils ont vécu quelque chose, est-ce qu'il y a une émotion qui est restée....[...] qu'ils rencontrent des difficultés et puis, finalement, [qu']ils réussissent à trouver des solutions [...], qu'ils aient une fierté de ce qu'ils [ont fait] et qu'ils aient appris à travers tout ça ».

Cependant, nous percevons un souci de la qualité du produit final lorsqu'elle ajoute :

« À tous les jours, j'ai des moments de panique, puis je suis motivée, puis je me questionne, ça ne fonctionne pas [...] Le temps, c'est paniquant parce que, souvent, je n'arrive pas à faire tout ce que je suis supposée faire dans la période, il y a les journées pédagogiques, les sorties [...] je panique parce qu'on n'arrive pas où je voudrais et [que je dois] accepter que ça va être ce que c'est, et puis c'est ça qu'on va présenter ».

Le conflit entre le désir de prioriser le processus et le besoin d'accorder aussi beaucoup d'attention au produit perdure durant toute la période de préparation des présentations devant public. Lors d'un deuxième entretien, nous questionnons les enseignantes sur leurs impressions quant au travail accompli par les élèves, jusqu'alors. Annie aborde ce qu'elle aimerait améliorer dans les semaines restant avant la représentation devant public :

« Mon objectif [pour le processus d'interprétation], ça serait juste qu'ils soient expressifs. J'aimerais ça que ce soit clair qu'on a fait de la technique avant et là, je trouve que ça ne paraît pas. Et ça, ça me dérange, de voir des élèves qui ne se tiennent pas, des mouvements à moitié précis...mais bon, il faut que je les prenne où ils sont et je ne mets pas mes attentes trop hautes, non plus ».

De son côté, lors de l'entretien de mi-parcours, Jeanne réalise que la présentation devant public l'a amenée à modifier ses priorités d'une façon qui ne lui plaît pas puisqu'elle constate :

« Je mets de côté toutes mes évaluations parce que je suis tellement dans ma tête pour arriver à un produit final, quand ça ne devrait pas être le cas. Quand [ce qui] devrait [...] compte[r] d'abord, [...] c'est de voir ce que je veux développer chez les élèves...je me sens malhonnête [...] [Si ça avait été un projet en classe sans présentation,] j'aurais mis mes évaluations comme il faut dans l'échéancier, mais là, elles ont pris le bord [...] parce que je n'y arrive pas, on n'arrive pas à se rendre où je veux dans l'apprentissage [...] parce que j'ai de la discipline [à faire], parce qu'ils ne s'en souviennent plus, tout ça ».

Cela rejoint des propos d'Annie lors d'un entretien en début de projet qui illustrent ce défi de se détacher du produit pour se concentrer sur le processus : « si moi, ça [ne] me plaît pas du tout, mais que je les ai menés le plus loin qu'ils pouvaient, bien ça va être ça. Il va falloir que je me décharge de tout commentaire...disons des parents...» hésite-t-elle. Un

dialogue intérieur semblable est présent chez Jeanne et illustre combien les deux enseignantes se préoccupent du résultat final presque malgré elles : « Le produit final, moi, ça me stresse, mais c'est pas si important, c'est ce qu'ils ont fait pour se rendre là », explique-t-elle.

À ces défis inhérents à l'accompagnement d'élèves en processus de création se rajoutent des contraintes matérielles spécifiques à la préparation d'une représentation devant public qui génèrent, chez Jeanne, de l'anxiété perceptible dès le premier entretien. « La préparation, les costumes, la musique, les décors [...] ça prend beaucoup de temps [et] je suis inquiète par rapport à ça ». La nécessité de se soucier de la qualité du produit final, ressentie par les deux enseignantes, alors qu'elles voudraient toutes deux se concentrer sur le processus, est une importante source d'anxiété.

4.4 L'homogénéité des résultats

À la lumière de nos observations et des entretiens réalisés avec Annie et Jeanne, il apparaît que la représentation devant public incite les enseignantes à porter un regard différent sur les danses des élèves. En effet, il est intéressant de noter que lorsque les élèves ont à inventer des danses sans que celles-ci ne soient présentées à l'extérieur de la classe, les danses sont généralement considérées individuellement. Cependant, dans le cas de danses présentées devant un public, les enseignantes se préoccupent non seulement de chacune des danses inventées par les élèves, mais aussi de l'ensemble du spectacle composé de toutes les danses des élèves. Cela pose des contraintes de cohérence et de variété non seulement à l'intérieur d'une même danse mais aussi entre les danses qui seront présentées lors du même spectacle. Par exemple, Annie, qui souhaitait intervenir le moins possible sur les choix des élèves, avoue être intervenue auprès de certaines équipes dans l'intérêt du résultat final : « quand je remarquais que ça se ressemblait trop [entre les équipes], je le leur disais et je les pistais sur autre chose pour qu'ils puissent varier », admet-elle. Annie a aussi assuré un certain contrôle sur les pièces musicales sur lesquelles les élèves allaient danser, dès le début du processus de création. Devant la réticence des élèves, elle a expliqué son choix : « j'ai le droit de dire non

parce qu'il faut aussi, dans l'ensemble du spectacle, qu'il y ait une certaine qualité qui se ressemble. Donc, je vais regarder dans l'ensemble de votre groupe [...] si tout se tient ».

Aux deux tiers du projet, alors que le processus de création se termine et que les élèves s'engagent dans un processus d'interprétation, nous demandons à Annie pourquoi avoir choisi de demander aux élèves d'avoir terminé leurs créations plus d'un mois avant la représentation et réservé le temps restant uniquement au processus d'interprétation :

« C'est parce que je me suis dit «je vais être bien trop stressée !» [...] Si les chorégraphies ne sont pas prêtes, si les chorégraphies ne sont pas achevées, ça va me stresser beaucoup [...] si on est pas tous rendus [à la même place dans le processus de création.] Je voulais avoir une certaine homogénéité du parcours, puis ça prend du temps pour peaufiner. Moi aussi, j'ai une certaine pression que les spectateurs [se disent] hein ! Comment ça que leur prof de danse ne leur a pas fait corriger ça ! »

4.5 La valeur accordée par l'enseignante et la valeur accordée par les élèves

Le défi que tous les élèves aboutissent à un produit fini de qualité semblable au terme du processus de création semble être d'autant plus grand lorsque les élèves et leur enseignante n'accordent pas la même valeur aux mêmes composantes de la création. Les élèves se retrouvent alors à passer beaucoup de temps sur des éléments qui peuvent paraître futiles à l'enseignante, ou à négliger des aspects qui lui semble incontournables, et il n'est pas toujours aisé pour l'enseignante d'accepter que les danses reflètent non seulement les idées des élèves, mais aussi les critères esthétiques auxquels ils accordent de l'importance, ce qui, selon eux, fait une bonne danse. Par exemple, Annie s'attendait à ce que les élèves s'approprient l'extrait dramatique assigné puis en dégagent un thème plus abstrait pour leurs danses :

« Ils sont restés pas mal collés sur [le texte], ils ne sont pas allés très loin dans la recherche. Je pensais que ça allait être moins narratif [...] Ils auraient pu décider [d']exprimer les sentiments, les lieux, l'époque.... [Mais] ils ont [conservé] les particularités des personnages ».

De plus, Annie met en évidence le défi d'accompagner les élèves dans la création d'une danse qui respecte leurs critères esthétiques plutôt que ceux de l'enseignante lorsque, en entretien de mi-parcours, elle dit :

« Il va falloir que j'accepte qu'il y a certaines chorégraphies qui ne sont pas à mon goût parce que ce sont les créations des élèves. [Il y a des] chorégraphies que j'aimerais améliorer mais [...] les élèves ne veulent pas. [...] Alors il faut que j'accepte que ce sera ce niveau-là, que c'est ça qu'ils veulent présenter et que ce sera ça qu'ils vont présenter, c'est tout, [mais] Je trouve ça difficile de ne pas intervenir ».

Un exemple éloquent de cette divergence d'opinion est illustré lorsqu'une équipe choisit qu'« [une partie de la danse] pourrait être une impro ». Le cours suivant, Annie commente cette partie improvisée, expliquant aux élèves qu'« il y a la partie [improvisée] qui est un peu brouillon, pour l'instant ». Un élève de cette équipe répond que c'est voulu, que « c'est comme si on est libres et on fait comme des minis jeux ». Annie leur demande tout de même de clarifier un peu cette partie. Quelques cours après, elle leur explique, à nouveau, qu'« il faut que la partie [improvisée] soit aussi claire que [le reste de la danse] ». Mais les membres de l'équipe ne sont pas d'accord : « ça peut pas parce que c'est comme si on est libérés et tout... », répond un élève. Annie reprend : « des fois, on va voir une pièce et ça a l'air improvisé, mais ils l'ont peut-être fait 100 fois avant...pour savoir exactement où aller. On va comprendre votre liberté dans la façon [dont] vous allez le danser ». Lorsque les membres de l'équipe en discutent ensemble, un élève s'exprime : « on fait juste quelque chose de différent... je suis pas d'accord pour qu'on fasse la même affaire [que tout le monde] ». Un coéquipier renchérit : « pourquoi on le changerait, on est libres ! Moi je dis qu'on le laisse comme ça, ça fait plus beau [...] c'est ordonné ! Qu'est-ce que tu veux de plus ordonné !? » Ils finiront par clarifier un peu cette section de leur danse en mettant des comptes, mais à contrecœur et après que l'enseignante ait insisté. Annie résume :

« Il y a des équipes qui sont très ouvertes à mes commentaires et d'autre que c'est comme « bien là, c'est notre danse! »... et j'ai beau respecter ça, quand j'apporte quelque chose, ils ne le prennent pas. Ou ils le font finalement, mais je vois qu'ils ne veulent pas trop...pour certains ».

D'ailleurs, nous avons entendu plus d'une fois, venant d'élèves, des commentaires comme « ça n'a pas besoin d'être tout beau, c'est plus beau si ce n'est pas parfait » durant la création.

Pareillement, la différence entre la valeur accordée aux différentes composantes d'une danse est perçue dans les choix musicaux et l'importance accordée à la musicalité dans les danses inventée par les élèves. À mi-parcours, Annie constate :

« Mon objectif que [les danses] soi[en]t en lien avec la musique, c'est encore [plus ou moins atteint] [...] c'est quelque chose qui est important pour moi, le lien musical, et puis je trouve qu'il n'est pas là tant que ça, mais bon...ça s'en vient...on dirait que plus ils connaissent la musique, plus ils deviennent musicaux, mais ça a pris pas mal de temps. Je pensais qu'ils allaient prendre le temps de décortiquer toutes les sections de la musique, [de] compter les temps, les phrases... ».

En effet, nous avons noté à quelques reprises, dans nos notes d'observation, que peu d'équipes avaient recours aux comptes pour se synchroniser avec la musique ou entre eux. La plupart se réfèrent à des repères musicaux facilement audibles dans la musique et s'habituent à la vitesse à laquelle ils doivent danser entre ces repères pour arriver sur la musique. Une élève dit : « on va juste te suivre, [...] on ne va pas passer le cours à essayer d'entendre un repère musical » à son coéquipier.

On remarque aussi une différence entre les critères auxquels élèves et enseignante accordent de l'importance à l'école Sainte-Marie. Jeanne explique :

« Mon objectif pour le spectacle [c'est] qu'ils sachent [leur danse] et qu'ils travaillent l'interprétation. Des fois, quand ils sont tellement investis dans l'interprétation et dans le personnage, [...] on est moins portés à regarder les erreurs. [...] J'essaie de pousser là-dessus le plus possible, où tu places tes yeux, la posture, comment tu te places et tout ça. Et puis s'ils se trompent dans les mouvements, ce sont des enfants, on dirait que ça me dérange moins. [...] Être dans son rôle, [pour] moi, c'est ça qui compte [le] plus ».

Cependant, en répétition, les élèves priorisent le travail de la mémorisation, pour ne pas se tromper.

4.6 La valeur formatrice de la représentation devant public

Devant les défis qu'ajoute la présentation à un public au terme d'un processus de création, nous nous questionnons quant à la pertinence, ou du moins la nécessité, que le processus de création se termine par une présentation devant public des créations. Après tout, les élèves ont déjà de multiples occasions de présenter leur travail en classe, et les enseignantes ne doutent pas de l'apport de ce genre de présentations formatives dans la formation des élèves. « Je pense que ça les a aidés, [...] qu'ils présentent assez régulièrement [devant les autres élèves]. J'ai vu que la présentation, ça les motivait aussi », dit Annie. Nous avons également observé qu'à plusieurs reprises, les élèves avaient envie de montrer l'avancement de leur danse et étaient déçus s'ils ne pouvaient pas le faire. Les élèves de Jeanne ne sont pas non plus étrangers aux présentations devant les pairs, puisqu'elle considère que lorsque les élèves présentent devant leurs camarades de classe, « on est dans un contexte de classe mais, quand même, on est dans un état de représentation, on sait qu'il y a un regard sur nous, donc dans l'interprétation, ça change », explique-t-elle.

Toutefois, les deux enseignantes insistent que la présentation devant un public extérieur à la classe, voire à l'école, a une incidence différente sur le cheminement des élèves en danse. Jeanne explique :

« [C'est important] d'arriver à un produit final. Le fait d'arriver à un produit... je dis que c'est le processus qui compte et tout ça, mais il faut qu'il y ait une finalité. Que ce soit un examen [ou une présentation]. [...Et puis la représentation devant public], c'est comment tu te présentes sur une scène, c'est les conventions, aussi. Ton espace par rapport à l'autre, [...] comment [...] être capable de s'adapter [quand on change d'espace]. Être capable de recevoir le regard de l'autre, [...] et la concentration aussi. Il faut s'investir, être fier. [C'est] d'être capable de s'adapter, d'être capable d'être concentré sur scène, de maintenir l'attention, [de] danser avec énergie, toutes ces choses-là, mais en plus [...dans le sens où] [il y a] plein de facteurs qui viennent amplifier tout ça, les costumes, l'éclairage... le sens de la débrouillardise, l'autonomie, être capable de travailler à partir d'un thème [...], être capable de trouver des idées, de développer des idées et de le mettre en danse... »

Les propos d'Annie vont dans la même direction; « ça les pousse vraiment plus loin. Ils remarquent qu'il y a le quatrième mur [...] et ça force un certain perfectionnement du

résultat », ajoute-t-elle, en précisant que la présentation sur scène est une composante incontournable des arts de la scène, dont fait partie la danse. Elle complète :

« Déjà, entre une création évaluée ou non, filmée ou non, ça fait une différence. Là, qu'ils soient devant un public, c'est sûr qu'ils doivent vouloir plaire, [...] vouloir faire quelque chose de beau et de sérieux aussi. Je suis certaine qu'ils [ne] se mettront pas à rire [alors que] des fois, dans les présentations [en classe], ça dérape. Mais ça [n']arrive jamais en spectacle. Il y a aussi une fierté de démontrer. Des élèves qui ont fait des créations vraiment médiocres avant, qui échouaient ou presque, se sont tous pris en main parce qu'ils savent que ce n'est pas juste pour une note, ce n'est pas juste pour les amis, y'a des gens qui viennent les voir, alors c'est sûr que leur orgueil en prend un coup. Ils se sont tous pris plus au sérieux. J'en ai entendu dire hey là, on veut pas présenter n'importe quoi, niaise pas! »

Jeanne tient des propos semblables en entretien :

« À partir du moment où il y a quelqu'un qui les regarde, là, ils s'investissent. Ça devrait pas être ça, ça devrait être tout le temps, mais ils pren[nent] ça plus au sérieux. Il y a certaines personnes qui, d'habitude, sont hyper gênées [...] qui ont réussi à s'engager, à se dégêner et à le faire. Il y en a beaucoup qui se mettaient à rire, qui étaient déconcentrés super facilement et qui, là, sont super investis. »

Annie poursuit : « peut-être que s'ils ont beaucoup aimé le projet de création, ils vont être plus confiants en leur capacité à créer. Ça peut les aider aussi pour le travail d'équipe. J pense que ça va leur donner [...] confiance et [de l']expérience », suggère-t-elle. Jeanne ajoute :

« Il y a une grande motivation, en tout cas [...] d'avoir à monter sur scène, [...] préparer le spectacle, participer au spectacle, avoir des costumes, avoir une mise en scène, ils adorent ça. Puis, ils sentent qu'ils sont tous ensemble à ce moment-là. Que c'est un projet d'école. [...] Il y a vraiment une fierté et un sentiment d'appartenance et que tout le monde fait de la danse, et ils aiment ça regarder ce que les autres ont fait. Et puis ça les rend très fiers aussi, de mener à terme un projet [...] puis aussi [de le présenter] devant les parents, qu'il y ait des gens qu'ils aiment qui sont là pour les voir, les encourager, voir tout ce qu'ils ont fait. »

À ces apprentissages s'ajoutent des apprentissages qui découlent du fait que les élèves se sont engagés dans un processus commun de création et d'interprétation échelonné sur

plusieurs mois. Par exemple, comme le rapporte Annie, « [les élèves] ont vraiment compris que travailler en équipe, c'est essentiel. [Que] quand il y a quelque chose qui ne fonctionne pas, il n'y a rien qui avance [...] La coopération, ça a été mieux que ce que je pensais et puis s'il y a un cours où ça ne va pas bien, généralement, le cours d'après, c'est réglé », ajoute-t-elle. Lors du dernier entretien, suite à la représentation devant public, Annie se dit impressionnée des aptitudes des élèves à travailler en collaboration :

« Dans les équipes où il y avait [des élèves], [...] souvent des garçons, qui avaient moins d'habiletés physiques et qui étaient avec des personnes qui avaient [beaucoup] de facilité en danse, il n'y a pas eu de rabaissement, [...] ils ont su se respecter dans leurs forces et leurs faiblesses sans [se] blâmer. Chacun a fait de son mieux, ils ont appris [...] [l'importance] de prendre leurs responsabilités en vue d'une échéance, [à] travailler en équipe, c'est sûr, [à] se soutenir, [à] se tolérer, pendant longtemps. »

De plus, Annie explique comment les élèves, après quelques périodes de création, étaient surpris de voir que, bien qu'ils aient intégré toutes les idées que leur avait inspirées la proposition de création, le processus de création ne soit pas terminé. Elle constate :

« Ils ont appris que [créer une danse qui dure] entre 2 et 3 minutes, c'est consistant, qu'il y a beaucoup de choses à mettre dedans. Je pense [que ça les a] surpris qu'il y ait encore des choses à rajouter, [qu'ils aient] encore à compléter [leur danse], ils ont appris que ça prend du temps pour arriver à un résultat, qu'il faut se mettre sérieusement à la tâche quand il y a une attente au bout. Vu qu'il y a un spectateur, il y a une responsabilité de donner au spectateur au bout du processus. »

4.7 La représentation devant public dans le programme d'études

Les deux enseignantes affirment la valeur formatrice de la représentation devant public pour les élèves du troisième cycle du primaire. Les compétences transversales autant que les compétences disciplinaires sont sollicitées, possiblement de façon exponentielle puisque les enseignantes rapportent une plus grande motivation et un plus grand engagement chez les élèves. Cependant, lorsque nous questionnons les enseignantes au sujet de la façon dont la représentation devant public participe au développement des compétences disciplinaires et à

l'acquisition des savoirs essentiels tels que ciblés dans le programme d'étude en danse au primaire, les réponses divergent. Jeanne énumère :

« Au niveau de la structure chorégraphique, au niveau des consignes, comment intégrer l'espace, on a essayé de travailler au niveau des trajectoires dans l'espace, aussi on a essayé de travailler les niveaux, j'en ai parlé quelques fois, au niveau de l'interprétation, de l'amplitude des mouvements, la tonicité, le regard, [...] fai[re] des retours, se questionner, faire des choix, [...] ça fait partie du développement de la compétence. »

Toutefois, dans les propos d'Annie, nous repérons une opposition entre ce qu'elle considère formateur pour les élèves et ce qui est en accord avec le programme d'études :

« Ils vont être évalués sur le processus de création et [...] l'interprétation. [Par contre,] je [ne] pourrai pas demander qu'il y ait des savoirs essentiels [spécifiques] dans les créations [pour ne] pas que ça les limite non plus. On m'a dit [de les laisser le plus libres possible] alors le programme, je le mets un peu de côté, c'est comme pas vraiment important. »

Bref, vu l'absence de directives concernant l'utilisation de la représentation devant public en milieu scolaire primaire dans le programme d'étude ministériel, elle est teintée de l'interprétation que font les enseignantes du programme d'étude. Ainsi, pour Jeanne, la présentation devant public est au service des apprentissages prescrits par le programme d'étude alors que, pour Annie, la représentation devant public de créations d'élèves est un incontournable de la formation en danse, incompatible avec l'actuel programme de formation, mais dont la valeur formatrice justifie sa place au sein des activités d'apprentissages prévues pour les élèves.

4.8 La représentation devant public dans le processus de création

4.8.1 La représentation devant public dans le processus de création vécu par les élèves de l'école Grande-Allée

Nous nous sommes demandée comment le public et le lieu de représentation a influencé le processus de création et d'interprétation des élèves. À l'école Grande-Allée, dès le début du processus de création, Annie guide les élèves dans une démarche commençant par la définition d'une intention chorégraphique et le choix d'une musique qui supporte cette intention pour se poursuivre avec la création d'une danse en lien avec l'intention chorégraphique. Au sujet de l'intention chorégraphique, Annie explique aux élèves, en début de projet que « la danse, c'est un art pour exprimer quelque chose, dire quelque chose à un public [...] Ça peut avoir quelque chose d'un peu narratif, raconter un événement, ou ça peut démontrer [...] Il faut que ça exprime, que ça raconte ou que ça démontre quelque chose ». Elle poursuit ensuite :

« Il y a des spectateurs, c'est ça qui est différent de tous nos projets de cette année. Comment est-ce que vous allez rendre votre danse captivante pour le public ? Pour vraiment qu'il soit intéressé à ce que vous faites? [...] ça pourrait être une façon de captiver le public, si vous voulez interpeller le public avec des mouvements ou des regards. »

Annie insiste également pour que les élèves tiennent compte de leur intention chorégraphique et de la nécessité de captiver le public dans leur choix musical :

« Si je choisis une musique parce que je l'aime bien, ça part juste de mon envie de faire une danse là-dessus [...] Dans le projet, ici, je vous repose exactement la même question : que voulez-vous exprimer, raconter ou démontrer par votre danse ? Et ça, ça va guider ce que vous recherchez comme pièce musicale. »

D'ailleurs, elle se réserve le droit d'« intervenir [...] pour rediriger les choix musicaux des élèves car toutes les musiques se ressemblent, jusqu'à maintenant ». Nous notons que les élèves discriminent les pièces en fonction « des consignes, [de l']émotion véhiculée, [de la] variété [du tempo], [...] [et de la] popularité » des pièces. Nous entendons des arguments

comme « c'est pas aussi triste qu'on voulait », « ah non, ça c'est trop joyeux » et « ça va vraiment avec nos mouvements » de la part des élèves. Annie doit intervenir à plusieurs reprises pour éloigner les élèves des pièces très populaires: « quand c'est trop connu, ça va pas vraiment ressembler à quelque chose d'unique à vous », explique-t-elle à une équipe. Durant la recherche musicale, Annie parle souvent du public, de l'effet que telle ou telle musique pourrait avoir sur lui, mais que les élèves sont surtout préoccupés par le choix d'une pièce musicale en fonction de leurs goûts et du thème de leur danse.

Durant les périodes allouées à la création des danses, guidés par l'enseignante, les élèves élaborent une gestuelle qui rencontre leurs critères esthétiques. Questionnée au sujet de la façon dont les élèves ont pris le spectateur et le lieu de représentation en considération durant le processus de création, Annie répond :

« Je pense que je les ai souvent ramenés à ça, [à ce qu'ils veulent] faire comprendre au spectateur, [que] la façon [dont ils sont] placés, c'est plus ou moins adéquat, [qu']il y a quelqu'un complètement de dos, c'est moins intéressant. Donc, parce que je l'ai fait tôt dans le processus de création, après ça, je pense qu'ils en ont tenu compte, ils ont fait attention à ça [...] ils n'ont rien eu à changer à la dernière minute à cause du public. »

Les principales préoccupations exprimées par les élèves durant la création sont de deux ordres : l'utilisation de l'espace scénique et le développement de gestuelle en lien avec les caractéristiques de leur personnage, les émotions ressenties par celui-ci ou déroulement de la péripétie racontée par la danse.

D'une part, en ce qui a trait à l'utilisation de l'espace scénique, guidés par l'enseignante, les élèves se préoccupent de maintenir un rapport frontal avec le public et d'ajuster leur danse à l'espace qui sera disponible lorsqu'ils seront sur scène. Au départ, intuitivement, plusieurs équipes se sont placées en cercle, chacun faisant face au centre du cercle, afin de tous se voir. Après intervention de l'enseignante, toutes les équipes ont adopté des formations où tous les danseurs font face au public. Des commentaires tels que « mais on se tourne parce qu'on ne peut pas être dos au public! » ou « les spectateurs vont être là ? On devrait pratiquer ici alors... » ont été entendus fréquemment durant le processus de création.

Plusieurs équipes ont aussi prévu des entrées et sorties durant la danse, supposant qu'il allait y avoir des coulisses, ce qui démontre une prise en considération du lieu de représentation : « mais là je suis comme en coulisse... », dit un élève, pour justifier son éloignement par rapport à ses coéquipiers et le fait qu'il ne soit pas en mouvement pendant que les autres dansent. « [Elle] est sur la scène, nous on est dans les coulisses... », précise un autre élève en expliquant leur position de départ, « après ça, moi je vais juste m'enlever, genre aller dans les coulisses... », propose une autre élève, puisque son personnage ne devrait plus être sur scène, selon l'histoire qu'ils racontent avec leur danse.

D'autre part, en ce qui a trait au développement de la gestuelle, Annie détaille les défis rencontrés par les équipes durant la création :

« [Certains] groupes, ils ont des idées pour une minute et puis après [ils ont épuisé leurs idées] [...] Il y en a qui sont très structurés mais qui ont du mal à trouver de la gestuelle parce qu'ils ne savent pas trop comment, et il y en a d'autres qui ont des mouvements mais aucune structure. »

Nous constatons que près de la moitié des équipes ont opté pour la forme narrative. Le déroulement des danses, avec les entrées et sorties, correspond au déroulement de l'histoire racontée, chaque danseur représentant un personnage : « au début, on est triste donc on va lentement... », explique une élève en racontant le déroulement de la danse de son équipe, alors que pour un autre élève, « on perd notre énergie graduellement. Au début, on est full énergiques et à la fin on est morts », raconte-t-il. Un coéquipier complète: « on est des personnes qui sont dans le désert, et elle, elle a de l'eau. Au début, ils perdent leur énergie et ils vont perdre connaissance...et ça représente la sécheresse ». Dans une autre équipe, « au début, on est comme pris, donc on reste ensemble, on est restreints dans l'espace, après on pousse les murs et après, on est joyeux », expliquent les élèves.

L'esthétique est aussi primordiale. Plusieurs choix chorégraphiques sont faits dans le but de « faire beau ». Nous notons, lors d'une période en milieu de processus de création, des équipes expérimenter des mouvements plus acrobatiques ou difficiles techniquement parce que ça « ferait beau ». Lorsqu'un élève remet ce choix en question, un coéquipier lui répond

« mais ça ne va jamais avancer si on n'aime pas notre danse ! Quand tu lis un livre et que tu ne l'aimes pas, est-ce que tu continues ou tu arrêtes ? » Les élèves ne semblent donc pas nécessairement chercher à épater le public, mais à créer une danse qu'ils trouvent eux-mêmes épatante. Néanmoins, Annie met en garde les élèves :

« Parfois, il y a des équipes qui veulent faire beau. Qui se disent « ah oui, c'est beau, on a fait ça l'an passé et on a le goût de le mettre dans notre chorégraphie », mais des fois, il n'y a pas vraiment de lien. Ce qui fait que, aussi, ça se répète beaucoup d'une équipe à l'autre [...] Posez-vous la question : « est-ce que ça sert vraiment notre propos ça ou si c'est juste parce que c'est pratique et ça fait beau dedans? »

L'enjeu est d'autant plus important puisque, à mesure que les équipes présentent l'avancement de leur création aux autres, un effet de contamination entre les danses est observé. Annie prévient les élèves :

« Si on ne sait pas ce qu'on veut faire, on peut se perdre et faire une danse qui n'a absolument aucun lien avec ce qu'on voulait au début. On ne veut pas que ce soit des petits numéros de danse qui ne veulent rien dire, au spectacle. On veut que ce soit des danses qui veulent dire quelque chose, que le spectateur fasse des liens. »

Elle dirige également les élèves dans différentes directions pour assurer une variété dans le spectacle :

« J'ai remarqué que plusieurs groupes choisissent de faire des danses qui sont calmes, [...] soit qui vont exprimer de la tristesse ou de la solitude puis, là, ça va être un peu lourd et... ennuyant, un peu, pour le public [...] Il peut y avoir des moments calmes mais c'est une belle occasion de bouger beaucoup et de prendre une musique qui lève et qui est captivante. On ne veut pas seulement que vos trios et vos quatuors soient intéressants, on veut que l'ensemble du spectacle soit bon. »

Une équipe en particulier se démarque par sa préoccupation que le public comprenne bien leur intention chorégraphique et soit interpellé par leur danse en « fai[sant] des mouvements de désespoir au public... ou peut-être [...] des expressions du visage qu'ils peuvent voir [...] [ou faire] comme ça, pour montrer qu'on est renfermés sur nous-mêmes ». Les élèves insistent qu'« il faut qu'on comprenne que nous, on est refermés. » C'est aussi la seule équipe à ne pas utiliser exclusivement le rapport frontal au public; la conscience qu'ont

ces élèves du spectateur les amène à explorer différentes formations spatiales, mais a aussi pour effet de censurer certaines de leurs propositions, dont ils ne sont pas assez certains pour les intégrer à une danse qui sera présentée à un public. Par exemple, à un moment dans le processus de création, il est proposé que « tout le monde fa[sse] 8 temps [de solo] » un après l'autre. Une élève est cependant ébahie de voir que ses coéquipiers aient « vraiment envie de faire [un solo de] 8 temps devant tous les parents !?! », puisqu'elle n'est pas du tout enthousiaste à l'idée. D'ailleurs, lorsque les élèves parlent des futurs spectateurs, ils parlent généralement « des parents », plutôt qu'au public composé des élèves de l'école, et en parlent principalement comme d'une source de motivation à s'appliquer pour produire un résultat satisfaisant.

4.8.2 La représentation devant public dans le processus de création vécu par les élèves de l'école Sainte-Marie

Pour ce qui est des élèves de l'école Sainte-Marie, les élèves de cinquième et de sixième année ont des consignes de création différentes. Les élèves de cinquième année, en dyade, doivent imaginer une danse dans laquelle tous les élèves de la classe pourraient danser, inspirée d'un thème de leur choix. La proposition d'une équipe est choisie et cette équipe joue le rôle des chorégraphes auprès des autres élèves de la classe, qui tiennent les rôles des interprètes-créateurs. Les équipes amorcent le processus de création par une tempête d'idées sous la supervision de Jeanne. Les élèves font une tempête d'idées autour du thème sont peu préoccupés par la faisabilité de la transposition de leurs idées en mouvements. Jeanne leur rappelle qu'en création, « des fois, au début, c'est long avant qu'on trouve des idées et chez d'autres personnes, c'est instantané [...] Des fois, ces personnes-là, c'est un peu plus tard dans le processus de création qu'[elles stagnent] », les encourage-t-elle.

Lorsque les élèves ont choisi un thème et en sont à explorer la gestuelle pour leur danse, nous notons qu'en général, les filles explorent de la gestuelle, composent de courtes séquences avec des comptes, se montrent leur séquence entre elles et travaillent à partir de thèmes plus abstraits tandis que les garçons sont plus narratifs, passent plus de temps à

discuter du déroulement de l'histoire qu'à explorer en mouvement et utilisent l'écoute plutôt que les comptes pour se synchroniser. Certains élèves sont inquiets de ne pas pouvoir produire leur danse comme ils l'avaient imaginée « si les danseurs ne sont pas capables de faire ce qu'on fait ». Jeanne explique :

« Vous allez devoir trouver une façon de le leur expliquer et, des fois, laisser tomber certaines idées et en trouver d'autres [...] En danse contemporaine, [...] l'interprète, il est [parfois] autant impliqué dans la création et donne des idées autant que le chorégraphe. Le chorégraphe, il est vraiment là pour diriger, donner une vue d'ensemble, mais [...] ce n'est pas juste les chorégraphes qui trouvent les mouvements. Il y a un partage. »

Nous ne percevons pas de mention du public pendant que les élèves sont en recherche gestuelle et en composition. D'ailleurs, nous notons que les élèves ont tendance à se placer face les uns aux autres plutôt que face au public, surtout qu'« au début, je pense qu'ils y pensaient, que ça allait être présenté devant un public, puis après ça, ils ont oublié que ça allait être présenté devant des gens », se souvient Jeanne.

Pour ce qui est des élèves de sixième année, ils étaient invités à composer un solo inspiré de la cour d'école. Pour ce faire, ils ont eu l'occasion de travailler avec des artistes professionnels du milieu de la danse à certains moments. Dès le début du processus, les élèves savaient que leur solo allait être présenté dans la cour d'école et que les spectateurs allaient être libres de circuler à travers les danseurs. Jeanne le rappelle aux élèves dans les premières périodes du processus de création :

« Quand tu vas créer, il faut que tu saches que le spectateur, il n'est pas assis à son siège. Il a cette possibilité [...] d'aller voir ce qu'il veut. [...] Donc, quand tu prépares ton matériel chorégraphique, il faut que tu aies ça en tête. Si je fais juste une gestuelle qui utilise juste le devant de mon corps, il faut que je sois consciente qu'il y a peut-être quelqu'un qui est en train de [me] regarder de dos [...] Au moment où on va présenter, il faut que ta danse soit créée en fonction du lieu, aussi. »

Jeanne leur rappelle aussi « de se poser la question qu'est-ce que je veux dire avec mon solo ? » régulièrement, durant le processus de création. Spontanément, les élèves se montrent

de la gestuelle entre eux et sollicitent des rétroactions de leurs camarades de classe. D'ailleurs, Jeanne les encourage dans cette pratique :

« Déjà, juste en présentant à l'autre, on se pratique déjà à présenter devant une personne [...] L'autre personne qui te regarde va justement commenter, va te donner des [...] suggestions. Toi, tu prends une décision : [...] est-ce que je la modifie, ma danse, ou je la garde telle quelle parce que pour moi, ça veut vraiment dire quelque chose d'important, je ne veux pas le changer? »

Elle prévoit également des moments où les élèves présentent leur danse devant les autres élèves de la classe et échangent des commentaires constructifs. Lors d'une présentation de ce type, nous remarquons que observent et commentent surtout la prise d'espace, l'amplitude des mouvements et les hésitations dans l'enchaînement des phrases gestuelles chez leurs pairs.

Encore une fois, nous nous sommes demandée comment le public et le lieu de présentation avait influencé le processus de création des élèves. À cette question, Jeanne répond, en entretien :

« Au moment où [les élèves de sixième année] créaient, je ne sais pas s'ils étaient si conscients que ça [de l'éventuelle présentation devant public]. Il y en a que je peux dire qu'ils étaient stressés parce qu'ils étaient conscients qu'il allait y avoir du monde qui allait les regarder, mais il y en avait qui, [...] souvent [,] n'étaient pas conscients, [...] même si je le leur rappelait, d'un cours à l'autre [...] « tu fais une représentation, maman et papa vont être là » ou des fois, je disais « attention, tu es en train de marcher sur ma grand-mère ! » [pour signifier qu'ils ne respectaient pas la délimitation de l'espace scénique], [...] c'est comme s'ils n'étaient pas conscients qu'il va y avoir du monde. »

À son avis, les danses d'élèves de sixième année reflètent peu l'influence du lieu de représentation et du public puisque « ça a été beaucoup influencé par le travail de [l'artiste]. Ça a pris beaucoup de temps dans les classes et ça a laissé moins de place à l'individualité. [...] Tout le côté sensible que je voulais trouver, il n'est pas là. [...] Ils dansent, et je ne pense pas qu'ils savent exactement pourquoi ils dansent ».

Lors des rencontres avec les artistes, durant les premières périodes du processus de création, le travail d'exploration gestuelle a été beaucoup concentré sur l'utilisation du corps dans l'espace, la présence au spectateur et les façons de diriger l'attention du spectateur. Par exemple, un artiste explique aux élèves que « la position est tout aussi importante que la manière dont vous allez vous y rendre ou vous allez en décrocher. Il n'y a jamais de [pause] », dit-elle, insistant sur l'importance des transitions pour le spectateur. Jeanne renchérit sur le maintien de la présence scénique et de la concentration: « le début est aussi important que la fin [...] on entre de façon assumée » insiste-t-elle.

Il y a aussi un travail qui se fait sur la manipulation de l'attention du spectateur. Jeanne l'explique lorsqu'elle clarifie une consigne de création pour les élèves :

« Ce n'est pas de ne pas bouger les bras, mais de mettre l'attention ici, on veut que les gens regardent vos jambes donc vraiment, tu vas faire pour que l'attention soit sur tes jambes. Mais les mains, elles font partie de ton corps, c'est sûr et certain qu'elles vont bouger un petit peu. Mais quand tu vas créer, tu vas réfléchir pour que les gens regardent seulement tes jambes ».

L'artiste complète ces propos : « si tu veux me montrer tes doigts, je pense que tu dois les mettre un peu plus dans mon champ de vision. Si tu veux me montrer que tu étires les bras, là, ça dérange moins que tes bras soient sur le côté », explique-t-elle. La question de la présence au spectateur est aussi abordée lorsqu'un des artistes invités explique :

« En général, quand on va voir un spectacle, [...] on est assis dans la salle et le spectacle est présenté sur la scène [...] Là, moi, [...] je souhaiterais que votre danse, ça se fasse pour un seul spectateur [...] qu'on questionne tout de suite l'attention qu'on est capable de porter au spectateur. [...] On a l'habitude d'être avec un spectateur qui est devant nous [...] Là, ce que j'aimerais qu'on puisse tester, c'est que le spectacle, il peut être tout [...] autour de nous ».

Cependant, quand les élèves ont l'occasion d'expérimenter leurs séquences gestuelles ou d'improviser devant un autre élève-spectateur, ils sont moins préoccupés par l'exploration de l'espace et du rapport au spectateur et davantage déconcentrés par le spectateur. La recherche gestuelle devient aussi moins complexe car ils se censurent davantage. Après

observation des séquences gestuelles issues de cet exercice, nous remarquons que les danses des élèves sont toujours structurées en fonction d'un spectateur immobile, mais que les élèves varient le rapport au spectateur : de dos, de face, de profil.

Nous remarquons que les élèves de sixième année de Jeanne, qui présentent leurs danses in situ, n'ont pas été préoccupés par le défi supplémentaire que le lieu de représentation poserait avant d'y être confrontés. Nous avons observé, lors de la répétition devant public, que plusieurs élèves avaient des moments d'hésitation lorsqu'ils étaient confrontés aux inconvénients de danser sur l'asphalte. Lors du spectacle, ils ont aussi été confrontés au partage de l'espace scénique avec les spectateurs, puisqu'il n'y avait pas d'espace scénique délimité, et plusieurs ont hésité avant de trouver une façon de s'adapter. Jeanne suggère « que ça les a saisis [...] ils ont dû s'adapter, ça c'est sûr...il y a du monde, ils sont là, ils sont dans le chemin... [il faut] trouver une façon » de faire avec les spectateurs.

4.9 La représentation devant public dans le processus d'interprétation

4.9.1 La représentation devant public dans le processus d'interprétation vécu par les élèves de l'école Grande-Allée

Suite au processus de création, le processus d'interprétation a donné aux élèves l'occasion d'ajuster leur création et d'en peaufiner l'interprétation en fonction de ce qu'ils souhaitent que le public voit, comprenne ou ressente. Après tout, « si [...] tu interprètes et que tu es vraiment dedans, bien les gens qui vont regarder, ils vont plus comprendre », dit une élève pour expliquer que la clarté de l'interprétation permet une meilleure lecture de la danse chez les spectateurs. Dans le processus, les élèves ont été amenés à se questionner sur ce que le public voit ou non, ce qui lui est accessible ou non. « Si on a fait une erreur, qu'on s'est trompé, est-ce [que les spectateurs] peu[vent] le savoir? » se questionne un élève. Un camarade s'empresse de lui répondre : « bien là, ça dépend si tu fais (yeux ronds et inspiration brusque)! » D'ailleurs, un élève, en regardant la captation vidéo de sa danse, est surpris de voir que « ça paraissait [qu'il] n'étais[t] pas vraiment concentré ». Une autre équipe se demande

« qu'est-ce qui arrive si les parents se mettent à applaudir au milieu? » puisque « c'est sûrement ça qui va arriver ». Le public leur paraît bien observateur et imprévisible.

Aussi, lorsque l'enseignante, à la fin du processus de création et avant d'entamer le processus d'interprétation, demande aux élèves en quoi c'est différent, pour eux, de créer et d'interpréter des danses en sachant qu'elles seront présentées devant un public plutôt qu'en classe, les différences relevées par les élèves appartiennent davantage au processus d'interprétation que de création : « avec le public, c'est un [...] petit peu plus important [...] parce que avec le groupe, c'est du monde qu'on est avec depuis le début de l'année, si on fait un faux mouvement, personne ne va le remarquer », explique un élève, « devant la classe, tu vas pouvoir dire « on devrait changer ça » [...] tu vas avoir une autre chance. Devant le public, c'est final », complète un autre élève. Un élève ajoute que « si tu fais [ta danse] devant ta classe, avant [de présenter devant] le public, c'est comme une pratique alors si tu rates, tu peux y réfléchir et savoir ce que tu dois faire mieux avant le spectacle ». Il est aussi suggéré que « c'est un peu plus important devant le public [...], parce que devant la classe, ça se peut qu'ils sachent déjà c'est quoi [ta danse], tu peux leur parler...[si] je fais une erreur, ils le sa[v]ent mais je p[eux] me reprendre », précise un élève, acquiesçant lorsqu'Annie lui demande s'il a l'impression que les parents seront un public plus sévère que les autres élèves. « Tout le monde sait ça, qu'[au] spectacle, tu es beaucoup plus stressé que quand tu vas à ton cours de danse [...]. Quand vous allez à votre cours de danse, c'est comme « ok, on pratique », mais quand vous allez au spectacle, vous vous dites « ok, c'est pour ça qu'on a travaillé » et tout alors je trouve que c'est plus motivant », ajoute un élève.

Cela ne fait pas l'unanimité. Un autre élève s'empresse d'argumenter « qu'il faut se forcer partout puis c'est aussi important de faire de son mieux en classe que sur scène, parce que même si les gens, ils savent c'est quoi tes capacités, même si tu rates, ils savent que tu n'as pas fait exprès, alors tu dois quand même te forcer ». Un autre point de vue est amené par un autre élève : « ça ne fait pas vraiment de différence, [...] parce que [...] on crée cette danse pour le montrer au public... [...] pour que le public ait des danses à regarder... mais [...] on crée [aussi] ces danses pour pousser nos capacités et pour enrichir [...] nos habiletés en danse », nuance-t-il.

Néanmoins, nous observons que la majorité des élèves font de plus en plus référence au spectacle, qui approche rapidement. À plusieurs reprises, nous avons entendu des élèves dire « ok, on pratique comme si c'était le spectacle » pour signifier qu'ils veulent enchaîner leur danse avec sérieux, « on [fait comme si] le public est là. On essaie de ne pas se tromper » ou encore « il faut vraiment que ce soit bien. J'ai pas envie qu'au spectacle, on *moffe* tout. » Lorsqu'un élève se trompe pendant l'enchaînement de sa danse et s'arrête, son coéquipier s'écrie : « mais c'est pas grave ! Au spectacle, on ne va pas [pouvoir s'arrêter comme] ça ! » Les choix faits par les élèves durant ce processus sont moins en lien avec leurs préférences personnelles et plus en fonction des exigences du lieu de représentation et du public.

Nous constatons que la crainte la plus exprimée des élèves quant à la présentation des danses au public est de se tromper, de faire une erreur. Il est vrai que la mémorisation est un enjeu important. Il est cependant intéressant de noter qu'aucun élève n'a soulevé la crainte que le public n'aime pas leur danse ou la crainte que les spectateurs ne comprennent pas ce qu'ils ont voulu dire par leur danse. Annie nuance :

« En fonction, [...] du public qui vient te voir, ça peut changer. Si ce sont tes parents et qu'ils trouvent toujours que tu es fantastique, ils vont sûrement trouver que tu es encore fantastique, mais si tu as un ami, un voisin, qui ne connaît pas ce que tu fais à l'école ou qui ne t'a jamais vu danser, peut-être que tu vas trouver ça stressant de danser parce qu'il est là »

Toutefois, aux deux tiers du projet, les élèves sont confiants et « [ont] hâte, mais [...] ne voudrai[ent] pas que le spectacle soit [tout de suite]... parce qu'[ils] sen[tent] que [leur] équipe n'est pas prête et [qu'ils] doi[ven]t pratiquer plus [...] mais aussi [parce qu'ils n'ont] pas vraiment envie que ce soit fini », déclarent-ils majoritairement.

4.9.2 La représentation devant public dans le processus d'interprétation vécu par les élèves de l'école Sainte-Marie

Dans le cas des élèves de Jeanne, le processus d'interprétation a d'abord été l'occasion de clarifier les qualités d'un bon interprète. Selon les élèves de cinquième année, il doit

« écouter le chorégraphe, [...] essayer de bien comprendre ce que le chorégraphe veut exprimer par la danse, donner des commentaires constructifs, bien [faire] les mouvements, [par exemple] s'il dit les bras droits, il fait les bras droits ». Jeanne complète : « il danse avec énergie, amplitude, avec concentration, tonicité, il est capable de mémoriser les mouvements », énumère-t-elle.

C'est aussi dans le cadre du processus d'interprétation que nous avons pu entendre les élèves de cinquième année se préoccuper du public et de la configuration de l'espace scénique dont ils disposeront au spectacle. Un élève-chorégraphe explique que « quand vous allez vous déplacer, c'est comme si vous étiez invisibles, pour ne pas déconcentrer les spectateurs qui regardent l'équipe du milieu » à ses interprètes. Les interprètes proposent des transitions que les chorégraphes évaluent et commentent : « ça ne marche pas, vous êtes de dos [...] on ne vous verra pas sur la scène », disent-ils. Une attention particulière est mise sur le début de la danse « pour bien commencer, pour que [les spectateurs] soient rivés ». Quand les interprètes deviennent moins concentrés et plus bruyants, les chorégraphes les ramènent à l'ordre : « là, il va rester plus beaucoup de temps et je voudrais que tout le monde travaille fort et qu'on puisse faire une belle chose [...] et même si vous vous trompez, faites comme si de rien n'était », insiste un élève-chorégraphe.

Pour ce qui est des élèves de 6^{ème} année, ils ont eu l'occasion de se pratiquer à interpréter leur solo pendant que la moitié des élèves du groupe circulaient autour d'eux pour regarder les solos, à la manière de ce qui est attendu des spectateurs durant la répétition devant public. Les interprètes ont vite constaté le défi que pose un public en mouvement. « J'ai trouvé ça difficile parce qu'il y a des gens qui respectaient l'espace et il y en avait qui étaient à ça de nous, on ne pouvait pas bouger ! » raconte un élève. Jeanne le rassure :

« S'il y a quelqu'un en avant [de toi], tu peux le regarder et tu passes à [côté]. [...] Ça se peut qu'ils ne se tassent pas. Ce que tu dois faire, dans ce temps-là, tu dois modifier légèrement ton espace et en prendre compte, justement. Tu peux changer légèrement ta trajectoire [...] tu peux danser autour de lui. »

4.10 Les générales et les spectacles

4.10.1 Les générales et les spectacles des élèves de l'école Grande-Allée

Lors de la générale technique des élèves d'Annie, alors qu'il n'y avait pas de spectateur présent mais que les élèves avaient la consigne de « faire comme au spectacle », les élèves sont concentrés et s'appliquent, ont peu besoin de faire des ajustements par rapport à l'espace scénique et une équipe improvise pour remplir les vides musicaux causés par le fait qu'ils ont accéléré certaines séquences, ce qu'ils ne faisaient pas en classe et qui témoigne d'une conscience de ce qui est donné à voir au spectateur pendant la danse. Cependant, à certains moments, l'euphorie l'emporte sur la musicalité. Suite à la répétition, les élèves reçoivent des commentaires de l'enseignante qui concernent, entre autres, l'importance de ne pas regarder au sol et d'exécuter les mouvements à leur pleine amplitude.

Durant la présentation devant les autres élèves de l'école et les membres du personnel, la nervosité est visible chez certains (traits du visage tendus, épaules tendues) et que les mouvements parasites se multiplient. Nous avons aussi remarqué que, devant le public, certains élèves se surpassent, sont plus concentrés et mettent plus d'énergie, alors que d'autres offrent une performance peu représentative de ce qu'ils font habituellement en classe, soit parce qu'ils sont plus distraits ou plus nerveux. Certains élèves exécutent leur danse plus qu'ils ne l'interprètent et la concentration se lit sur leurs visages, alors que d'autres sont particulièrement expressifs, et tous remplissent la musique, quitte à improviser un peu, pour qu'il n'y ait pas de vides.

Lorsque les élèves présentent devant un public de parents et d'amis, ils sont particulièrement nerveux, fébriles et excités. Annie commente :

« Les élèves étaient beaucoup plus présents avec un public; il n'y a personne qui est entré sur scène à moitié prêt. Ils avaient cette conscience-là du regard de l'autre, mais je l'ai surtout sentie quand il y avait les parents, qu'il y avait vraiment une importance de bien faire peut-être parce qu'ils avaient eu des commentaires, peut-être parce qu'ils avaient brisé la glace puis là, ça les a rassurés. »

Le spectacle a un effet rassembleur sur les élèves; des élèves qui se côtoient habituellement peu s'entraident et s'encouragent. D'ailleurs, Annie nous mentionne qu'elle a senti que le spectacle la rapprochait des élèves, et les élèves les uns des autres. Ils demandent conseils, s'entraident, se félicitent, demandent de l'aide.

4.10.2 La répétition devant public et le spectacle des élèves de sixième année de l'école Sainte-Marie.

Pour ce qui est des élèves de Jeanne, les élèves de sixième année ont d'abord vécu une répétition devant public, puis le spectacle. Jeanne leur explique : « une répétition publique, ça veut dire qu'on invite les gens même si [...] ce n'est pas le résultat final, parce qu'après ça, on va continuer à répéter et à peaufiner notre création jusqu'au spectacle ». Lors de la répétition devant public, bien que les spectateurs circulent autour des solistes et que Jeanne suggère aux élèves d'expérimenter des façons visuellement attrayantes de se placer par rapport au public, les élèves qui attendent leur tour s'installent derrière l'espace du soliste, en demi-cercle ou en ligne. Cette disposition incite le soliste à avoir un rapport frontal au public. Certains élèves redoublent de concentration sur leur solo avec la nouvelle gestion de l'espace, d'autres sont distraits par le nouvel environnement, mais tous les élèves dansent avec énergie, prennent davantage d'espace et dansent leur solo à sa pleine amplitude et avec clarté, tout en gardant les yeux au sol.

Quelques semaines plus tard, les élèves de sixième année de Jeanne présentent à nouveau leurs solos devant un public, cette fois à l'occasion du spectacle. Ils sont alors concentrés, il y a une belle écoute entre les élèves mais la plupart regardent au sol. Ils dansent avec énergie et amplitude, s'adaptant avec plus ou moins de mal à l'espace laissé libre par les spectateurs.

Quant aux élèves de cinquième année de Jeanne, ils présentent leur danse dans le gymnase de l'école, alors que parents et amis venus assister au spectacle sont assis devant eux.

Ils sont concentrés et dansent avec énergie et amplitude et portent davantage attention aux transitions qu'en classe.

4.11 La représentation devant public dans le processus d'accompagnement de la création et de l'interprétation vécu par les enseignantes

Comme nous avons pu l'observer en suivant de près le déroulement du processus de création et, pour les enseignantes, du processus d'accompagnement, les élèves ne sont pas les seuls à tirer des apprentissages d'une telle expérience. Dès le début du projet, Annie avoue :

« une de mes caractéristiques de prof, [c'est que] je suis assez contrôlante. [Les élèves] font une création, mais comme je veux les évaluer sur tel et tel élément, c'est restreignant [...] ce qui fait que souvent, je trouve que [toutes les créations] se ressemblent parce que [les élèves] ont tellement suivi mes consignes. »

Il faut dire qu'en plus du défi de lâcher prise sur le produit final, l'accompagnement des élèves dans un processus de création où ils ont la quasi-totale responsabilité du produit final remet également en question la perception qu'a l'enseignante de son rôle : « au début, je détestais ça, j'avais honte; je n'enseignais pas ! [...] D'habitude, je suis vraiment en action et j'aime ça être [dans l']action parce que je sens que je sers à quelque chose. Là, des fois, je me disais [que] je pourrais me faire remplacer ou ne pas être là [...] et ça serait pareil », se remémore Annie.

Cependant, une fois que les créations des élèves commencent à prendre forme, les résultats confirment aux enseignantes l'importance de leur accompagnement. Déjà, aux deux tiers du projet, alors que les créations sont terminées et qu'Annie s'apprête à guider les élèves dans le processus d'interprétation, elle affirme qu'elle a « appris qu'en faisant confiance, ils sont capables de faire des bonnes choses ». Jeanne s'est également dit surprise de voir « qu'ils ont réussi à mener [leur projet de création] à terme et [qu']ils ont pris ça au sérieux ». Dans les deux cas, les élèves ont surpassé les attentes des enseignantes.

L'expérience de préparer un spectacle tout en accordant autant sinon plus d'attention au processus qu'au produit s'est aussi avéré formateur pour les enseignantes. Jeanne a réussi à profiter du processus malgré la pression ressentie en lien avec la qualité du résultat : « j'étais vraiment nerveuse [...] puis, la semaine avant, j'ai réussi à lâcher prise et à avoir du fun! », s'exclame-t-elle. Lors de l'entretien suivant les présentations devant public, Annie affirme :

« Le gros apprentissage pour moi, [c'est] que le processus est vraiment plus important que le résultat. Et moi, j'ai souvent été dans l'autre façon de voir. Généralement, je passe beaucoup de temps à m'assurer que le résultat va être bon même si le processus n'est pas plaisant [...] pour faire en sorte que ce soit beau à cause de l[la réputation] de l'école et tout ».

D'ailleurs, suite aux spectacles, Annie n'est toujours pas convaincue d'avoir atteint un résultat satisfaisant: « selon mes exigences, [c'était] encore [...] un peu trop flou [...] j'aurais aimé ça peaufiner donc, pour moi, c'était pas vraiment un produit fini ». Cependant, à la lumière des commentaires des élèves lors du retour réflexif, le cours suivant les spectacles, il est clair que le processus a été très enrichissant pour les élèves, indépendamment de la qualité du produit qui en a résulté. En effet, les élèves ont été volubiles quant à ce qu'ils ont appris durant le processus de création de danses destinées à être présentées devant un public. Cela a amené Annie à reconsidérer son approche de la préparation du spectacle : « maintenant, je me dis [qu']on est dans le processus, on ne cherche pas la perfection, on est en apprentissage », conclut-elle.

De plus, Annie rapporte une autre retombée du projet :

« La connexion avec les élèves, là, je l'ai sentie. [...] Ça créait vraiment une cohésion qui est agréable et on dirait que ma barrière avec les élèves est comme tombée, du fait qu'ils m'ont vue dans d'autres circonstances, [...] que moi aussi, je les ai vus stressés, je les ai vus qui, là, voulaient se les attacher comme il faut, les cheveux... il y a de moins en moins de distance entre moi comme enseignante et eux comme groupe. On va pouvoir cheminer ensemble plutôt que l'un contre l'autre et je pense que le projet a permis ça parce qu'on a réalisé ensemble quelque chose qui leur [importait] beaucoup. ».

4.12 Ce que les élèves de l'école Grande-Allée retiennent de leur expérience

Durant le cours suivant les présentations devant public, Annie a animé un retour réflexif collectif auprès des élèves. Nous avons alors eu l'occasion d'entendre les élèves parler de ce qu'ils retiennent de leur expérience de présentation de leur danse devant un public. D'abord, les élèves ont appris que communiquer une intention, une émotion ou un message au public, ça implique de se soucier de comment l'œuvre va être reçue. À cet effet, ils ont vu combien le public d'élèves de l'école et le public de parents étaient différents : « les enfants aimaient plus certaines danses que d'autres comme si certaines danses étaient faites pour un public plus vieux », remarque un élève. Un autre élève ajoute :

« Les enfants, ils vont être impressionnés, ils vont dire « wow, je vais pouvoir faire ça en 6^{ème}, j'ai tellement hâte! » puis ils vont bien regarder tout pour voir ce qu'ils vont faire et savoir ce qui les attend, et les parents, en danse, je pense qu'ils ont plus tendance à être comme ennuyés et à pas vraiment écouter parce qu'il n'y a pas de dialogue. »

D'autres élèves ont également senti que les enfants se sentaient plus interpellés par les danses que les adultes :

« Les enfants, les petits, ils [étaient] plus impressionnés par ce qu'on [a] fait et aussi, ils [étaient] un peu plus intéressés parce qu'ils se di[saient] « ah, moi je vais être capable de faire ça quand je vais en sixième année » comme nous on a [eu] la chance de faire, mais les adultes, ils [étaient] quand même impressionnés qu'on puisse faire ça...mais c'est une différente sorte d'impressionné... c'est plus juste [qu'ils sont] contents pour [leur] enfant. »

Il ajoute qu'il a aimé ressentir l'admiration des élèves plus jeunes. Un autre élève suggère que « les enfants [vont] regarder [...] les mouvements [dans l'ensemble] mais les adultes, ils vont plus se concentrer sur leur enfant et comment il bouge. Ils s'en foutent un peu de la danse », pense-t-il. Dans un même ordre d'idée, un élève raconte qu'il a ressenti plus de pression en dansant devant le public d'adulte et le sentiment de devoir se prouver, de devoir capter l'attention de ses spectateurs :

« j'avais pas vraiment de stress devant les élèves parce que [...] je me rappelle quand j'étais en deuxième, troisième année et que j'allais voir le spectacle des sixième, j'étais vraiment dedans, alors je savais qu'il y avait de l'attention d'au moins quelques élèves. Mais, le soir, j'ai senti plus de stress parce que, moi aussi, je savais qu'il y avait des personnes qui regardaient juste moi alors que d'habitude, on regarde un peu tout le monde. »

Cependant, plusieurs autres élèves avaient tout autant d'arguments pour justifier pourquoi ils avaient préféré danser devant les adultes :

« J'ai préféré [danser] devant les parents parce que je trouve que c'est un public plus attentif. Les enfants, souvent, ils vont se mettre à dire des commentaires dans l'oreille de leur ami [...] Je trouve que les enfants sont mieux pour le théâtre, mais les parents sont mieux pour la danse. Parce que les enfants vont plus embarquer et rire dans le théâtre, mais les parents, ils vont plus vraiment essayer de se mettre dans la peau de la personne qui danse et essayer de comprendre, et les enfants, ils vont juste regarder. »

Un camarade ajoute : « si je fais une erreur devant les parents, je ne pense pas qu'ils vont se mettre à rire mais les plus jeunes, je pense qu'ils auraient pu rire », surtout, comme le signale une autre élève, « quand il y a des mouvements bizarres qui sont drôles. Là [les enfants] vont rire et tu penses qu'ils te jugent...il y en avait qu[i], à la fin d'un mouvement, se regardaient et se mettaient à parler avec une autre personne...et là tu n'es pas sûr de quoi ils parlent alors ça stresse un peu », rapporte-t-elle.

Un thème qui revient beaucoup dans les commentaires des élèves est la peur d'être jugé par le public, « disons que je fais quelque chose qui va paraître bizarre à une personne, et là elle chuchote à son amie qui dit « c'est vrai que c'est bizarre » et là elle chuchote à son amie et là ça va dans tout le public », par exemple. Ainsi, alors que certains élèves expriment leur préférence entre le public d'élèves et le public de parents en fonction de celui qui était le plus réceptif à leur danse, d'autres font leur choix en fonction de la sévérité du jugement qu'ils croient que chaque public portait sur eux. Un élève rapporte : « j'ai été vraiment stressée avec les enfants... vraiment beaucoup plus [parce que] les enfants, si tu rates, ils vont [se moquer] alors que les adultes, ils vont plus comprendre et se dire [que] c'est normal », explique-t-elle. D'autres élèves sont d'accord : « ils reconnaissent l'effort qu'on a donné », les adultes. Un élève souligne qu'il peut également y avoir une certaine compétitivité entre les élèves qui

présentent leur spectacle et ceux qui assistent au spectacle, puisqu'ils font également de la danse :

« Si je vais voir un ballet et que quelqu'un rate un truc sur pointe, je vais me dire [que] c'est bon quand même, [que] ça doit être dur mais si je connais la personne et que j'ai fait le même processus [qu'elle], et qu'il rate un truc que moi, j'ai réussi, je vais me dire c'est quoi ça ! Ils sont pas capables de le faire ? »

Au contraire, certains élèves ont trouvé le public d'élèves plus compréhensif puisque « [les élèves], ils font la même chose que toi. Si, disons, tu n'es pas super fier de ta danse, ils savent le processus alors ils savent que eux aussi, peut-être, ils n'ont pas réussi quelque chose, tandis que [des gens de l'extérieur], peut-être qu'ils pourraient se moquer de nous [...] parce qu'ils n'ont pas [...] vécu le processus », avance un élève. Un autre élève conclut que les élèves sont moins impressionnés mais sont plus compréhensif, ayant eux-mêmes fait des spectacles.

Questionnés à savoir s'ils ont dansé différemment en fonction du public devant lequel ils présentaient, plusieurs élèves admettent avoir fourni un effort supplémentaire devant le public de parent : « Je pense que pour les parents, j'ai plus donné mon maximum parce que c'était mes parents qui me regardaient et je voulais leur montrer ce que je pouvais faire. Pour les enfants, là aussi, j'ai essayé de faire de mon mieux sauf que je pense que je ne me suis pas poussée autant qu'avec les parents », avoue une élève. Un élève affirme avoir « donné mon 110% dans les deux » avec conviction alors qu'un camarade nuance :

« Avec les enfants, c'était quand même important de danser devant eux, mais ça me préoccupait plus de danser mieux devant les parents car devant mes parents, ils vont juste me fixer moi, tandis que les enfants, ils regardaient plus l'ensemble de la danse et comment tout le monde bougeait ensemble. »

Lorsqu'Annie demande aux élèves ce que ça leur a fait, de danser devant un public, la plupart des élèves gardent un souvenir positif de leur expérience. Une élève raconte :

« Je dansais et je ne sentais rien du tout mais il y a quand même un moment où tout le monde tapait des mains, je voulais sourire, j'étais juste contente, je voulais juste sourire, et après que j'ai eu fini, j'[ai] réalis[é] combien j'étais essoufflée! »

Un autre élève partage son expérience :

« C'est vraiment une belle sensation, tu ne peux pas demander mieux. Quand tu finis le spectacle, tout le monde est vraiment content et tu réalises la chance que tu as [...] quand je suis sur scène, je me dis juste « profite-en » parce qu'il y en a qui aimerait vraiment faire ça et qui n'ont juste pas la chance ».

Un autre élève explique « qu'au début, [il n'avait] vraiment pas envie d'entrer sur scène, mais [qu'une fois] sur la scène, [il n'était] vraiment pas stressé ». D'autres élèves, tout en gardant un bon souvenir de leur expérience, ne sont pas aussi pressés de recommencer : « je ne me sentais pas bien, mais j'avais hâte de le faire, j'avais hâte que les gens voient [notre danse], mais j'avais hâte que ça soit fini », raconte un élève. Un autre élève raconte : « c'était une expérience que je n'aimerais pas vraiment refaire. C'est pas que c'est pas agréable...j'ai aimé montrer à tout le monde ce que je suis capable de faire en danse, mais je l'ai plus fait parce que c'était un devoir », conclut-il.

4.13 Les apprentissages rapportés par les élèves de l'école Grande-Allée

Annie questionne également les élèves sur ce qu'ils ont appris de leur expérience d'interprétation. Leurs réponses témoignent d'apprentissages sur la collaboration, comme que « ça ne dérange vraiment pas de ne pas être la personne en avant, au milieu », tout compte fait, ou « qu'on a pas [tous] les mêmes idées et les mêmes valeurs, [...] il y a des gens qui s'entendent mieux que d'autres » mais qu'avec de la persévérance et du respect, il est possible de « passer à travers » et que même si « au début, on avait certains problèmes à s'entraider et à se comprendre, [...] à la fin, on [peut] cré[er] quelque chose de vraiment intéressant ».

Pour beaucoup d'élèves, cette expérience leur a également donné confiance en leurs aptitudes. Un élève rapporte qu'il « doutai[t] de [lui] [...] mais [qu']après qu[il] ai[t] fait [s]a

danse et que [...] [s]a mère et [s]es amis soient venus dire « bravo, tu as fait une bonne performance », [il] étai[t] content ». Un camarade, réticent à l'idée de présenter sa danse au spectacle, témoigne : « j'ai appris que je pouvais vraiment bien faire même quand il y a beaucoup de monde qui me regarde », s'étonne-t-il.

Le processus de créer et d'interpréter sa danse devant un public est aussi une occasion, pour les élèves, d'expérimenter le métier d'interprète. Pour un élève, « c'était plaisant d'être sur scène, mais pas plaisant dans le sens où j'aimerais faire ça chaque jour. [...] je ne voudrais pas faire ça comme travail plus tard, c'est vraiment beaucoup de stress et ça ne vaut pas la peine », a-t-il réalisé. Un autre élève rapporte avoir une perception différente de l'objectif du spectacle après sa présentation : « j'ai appris à faire le spectacle non seulement pour impressionner les gens, pour leur montrer ce dont je suis capable, mais aussi pour moi, et pour mes parents, pour leur dire [que] c'est ça, ce que j'ai travaillé cette année et j'ai travaillé fort », déclare-t-il. Après tout, « il faut que je sois fier de moi avant que le public soit fier de moi », explique un élève.

Les élèves se sont également aperçus que le métier d'interprète peut parfois être ingrat; « parfois, le public il va peut-être pas embarquer dans la musique ou dans la danse mais il faut continuer quand même », il ne faut « pas s'arrêter à si le public aime ça ou aime pas ça », surtout que « si au début, tu rates un peu, tu dois rester dans ton personnage [puisque] c'est plus la fin qui compte. Les spectateurs, ils vont juste se souvenir de la fin, pas nécessairement du début », constatent les élèves. Et comme si ce n'était pas assez de travail, il faut faire comme si de rien n'était et camoufler son anxiété « parce que quelqu'un qui est stressé, ça se voit [...], s'il ne le cache pas bien »; le public a parfois l'œil plus attentif qu'on ne le voudrait. Une élève s'en est aperçu : « avant, je pensais que si tu faisais une erreur, le public, il n'allait pas le voir et là, quelqu'un m'a fait remarquer que j'avais fait une erreur et j'ai [réalisé que] le public voit tout », commente-t-elle. Heureusement, « une petite erreur, [ça semble] beaucoup comparé à ce que le public remarque parce que tu as [...] peaufiné [ta danse] beaucoup et [...] améliorée [mais] le public, il voit juste le résultat final et pas tout le processus ». Annie ajoute, lors de l'entretien final :

« Il y a comme une façon de danser qui fait en sorte que c'est clair, puis il y a une façon de danser qui fait en sorte que ça peut être un peu n'importe quoi. Je pense qu'ils ont compris ça. Et puis je le voyais aussi pendant le processus, quand je commentais et que je voyais l'amélioration et je leur disais « ok, là je comprends votre intention. La façon dont vous le dansiez, c'était pas clair, mais là, maintenant que vous me l'expliquez, on l'a arrangé physiquement, là je comprends ». [C'est pour ça que] quand [durant le retour réflexif], ils parlent de transmettre au public pour qu'il comprenne, pour moi c'était vraiment important [...] et là je vois que ça s'est transmis».

En somme, « [les élèves] sont très satisfaits de leurs danses, ils sont très contents du processus, ils comprennent l'importance du processus versus juste la présentation », conclut Annie, satisfaite.

5. DISCUSSION

La section précédente a permis d'exposer les résultats ayant été produits par l'analyse de données collectées tout au long du processus de préparation d'une représentation devant public. Considérant notre objectif de comprendre comment et pourquoi les enseignants utilisent la représentation devant public en danse, à l'école primaire québécoise, la prochaine section examinera comment les résultats, éclairés par les concepts et les études présentées dans le cadre de la problématique et du cadre conceptuel de la recherche, contribuent à répondre aux questions spécifiques posées par notre recherche. Il importe de garder à l'esprit que nous présentons les pistes de réponses aux questions spécifiques de la recherche qui ont été dégagées de nos résultats. Ces pistes ne sont qu'une partie de la réponse. La discussion se conclura par la présentation d'une ébauche d'un modèle du processus de préparation d'une représentation devant public en milieu scolaire, laquelle offre une piste de réponse à la question générale de la recherche.

5.1 Quelle interprétation du programme d'études en danse au primaire font les enseignants concernant l'utilisation de la représentation devant public ?

Les deux enseignantes abordent la présentation devant public comme un incontournable de la formation en danse au primaire, ce qui remet en question son absence du programme d'études. À la lumière de nos résultats, il apparaît que la représentation devant public en danse, au troisième cycle du primaire, joue le rôle de dispositif didactique mis en œuvre par les enseignants pour favoriser le développement des compétences disciplinaires comme inventer des danses et interpréter des danses. Nous avons établi, dans la problématique, que la représentation devant public ne figure pas au programme d'études en danse pour le primaire. Plutôt que d'un « savoir scolaire » intégré au curriculum formel, il s'agit d'une pratique de référence ayant cours dans le milieu de la danse professionnelle. À cet effet, le modèle de la transposition didactique de Perrenoud (1998), offre un éclairage intéressant, puisqu'il stipule que, lors de la transposition didactique à partir de pratiques de référence, l'individu qui opère la transposition doit, en deuxième lieu, identifier les

compétences nécessaires à la reproduction des pratiques (Perrenoud, 1998). Or, l'habileté à prendre en compte le spectateur et du contexte de la représentation devant public est une de ces pratiques (RQD, 2013) dans lesquelles les enseignantes participant à la recherche ont puisé.

5.2 Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus de création et d'interprétation des élèves?

À la lumière des résultats de nos observations, nous constatons que le processus de création vécu par les élèves, tant à l'école Grande-Allée qu'à l'école Sainte-Marie, se situe à mi-chemin entre le processus de création tel que décrit par Anzieu (1981), dans lequel le spectateur est intégré dès la phase d'élaboration, et le processus de création tel que décrit par Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998), dans lequel le spectateur est davantage un observateur facultatif qu'un destinataire. Effectivement, nous avons constaté que les élèves ne créent pas la totalité de l'œuvre avec le spectateur en tête, mais qu'ils l'intègrent un peu durant la phase de séparation, alors qu'ils se placent eux-mêmes dans le rôle de spectateur. C'est cependant dans le processus d'interprétation que les élèves intègrent le plus de spectateur.

De plus, des rapprochements sont également à faire entre le modèle des systèmes de pertinence de Julhe et Mirouse (2010) et le processus de création et d'interprétation vécu par les élèves de l'école Grande-Allée. À l'occasion du retour réflexif qu'Annie a dirigé, suite à la représentation devant public, les élèves se sont exprimés sur ce qu'ils avaient appris ou ce qui les avaient surpris. Nous relevons, à cette occasion, beaucoup de commentaires d'élèves portant sur les caractéristiques du public, comme ses préférences esthétiques ou ce son sens de l'observation, et sur des caractéristiques de la représentation devant public, comme le fait que seul le produit est donné à apprécier au spectateur, pas le processus. Pourtant, la plupart des élèves avaient déjà dansé devant un public durant leur parcours scolaire. Cela nous amène à penser que malgré cela, la représentation devant public, au troisième cycle du primaire, est l'occasion pour les élèves de passer de *savoirs vagues*, un ensemble de connaissances qu'un individu a sur un sujet, préalablement à l'expérience (Julhe et Mirouse, 2010), à des *savoirs*

directs, les connaissances qu'un individu a sur un sujet après l'avoir expérimenté (Julhe et Mirouse, 2010), sur des aspects de la représentation devant public qu'ils n'avaient peut-être pas remis en question dans leurs expériences passées.

5.3 Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus d'accompagnement des enseignants?

Un élément récurrent dans nos résultats concerne un paradoxe quant à l'accompagnement d'élèves durant la création de danses causé par la perspective de la représentation devant public. En effet, bien que les enseignantes respectent le fait que certaines équipes soient moins prolifiques que d'autres dans la composition de leur danse, il n'en demeure pas moins qu'une durée minimale est exigée pour les danses et que toutes les équipes doivent y parvenir dans le même délai, de manière à être toutes prêtes à présenter leur danse au spectacle. Cela place les enseignantes devant le défi paradoxal d'accompagner les élèves, durant une période de temps restreinte et prédéterminée, dans un processus de création signifiant et qui respecte leur rythme et leurs défis respectifs tout en s'assurant que tous les élèves exploitent leur plein potentiel et aboutissent à un produit fini de qualité semblable malgré des contraintes imposées par la tenue d'un spectacle qui sont incompatibles avec cet objectif.

Ce paradoxe n'est pas étranger au conflit intérieur que semblent vivre les enseignantes issu, d'une part, du désir de concentrer leurs efforts à accompagner le processus de création des élèves plutôt qu'à intervenir sur le produit de la création, et d'autre part, de la conscience que c'est le produit, et non le processus, qui sera donné à apprécier au public. Ce produit servira à représenter autant le travail de création des élèves que le travail d'accompagnement de l'enseignante, auprès des parents. En ce sens, tant enseignantes qu'élèves s'exposent au jugement du public à l'occasion des présentations devant public puisque le produit donné à voir au spectateur est à la fois le reflet, quoique partiel, de l'enseignement et des apprentissages effectués tout au long de l'année. Le produit de leurs efforts, soit ce qui est donné à voir en spectacle, peut être autant source de fierté que source d'anxiété, en fonction de

la façon dont les enseignantes prévoient que le produit présenté se mesure aux attentes du public.

Lorsque nous mettons ce conflit, générateur d'anxiété pour les enseignantes, en lien avec le modèle des systèmes de pertinence de Julhe et Mirouse (2010), nous obtenons toutefois une lecture différente de la situation. Nous dégageons une tension due à une incompatibilité de deux motifs *parce que* autour desquels les enseignantes cherchent à structurer le sens à leur pratique. Les motifs *parce que* sont compris comme une conduite motivée par son apport à l'atteinte d'un but. Or, dans l'accompagnement des élèves durant leur processus de création, les enseignantes veulent, d'une part, privilégier la qualité du processus sur la qualité du résultat, parce que leur but est de favoriser les apprentissages chez les élèves. D'autre part, elles veulent également s'assurer d'une certaine qualité du produit, donc elles interviennent en fonction de privilégier le produit, soit la danse des élèves. Les contraintes de temps faisant en sorte qu'il est impossible d'optimiser à la fois le processus et le produit, Annie et Jeanne trouvent toutes deux un équilibre en alternant entre des interventions en faveur du processus et des interventions en faveur du produit. Or, ce compromis, loin d'apaiser la tension, cause anxiété et culpabilité. Lorsqu'elles priorisent le produit, elles rapportent toutes deux avoir l'impression de trahir la mission éducative de la danse à l'école. Lorsqu'elle priorisent le processus, elles ont l'impression de ne pas remplir les exigences de qualité esthétique amenées par la représentation devant public.

5.4 Quel(s) sens enseignants et élèves attribuent-ils à la représentation devant public ?

D'abord, pour ce qui est des enseignantes participant au projet de recherche, elles sont volubiles, en entretien, sur le sens de la représentation devant public dans le parcours scolaire des élèves. Elles ont parfois peu à dire quant au sens que la représentation devant public prend dans leur pratique professionnelle. Cependant, le modèle de Duval (2011) met en lumière un des sens que peut prendre la représentation devant public pour les enseignants, celui de participer à leur construction identitaire. Comme la représentation devant public est une façon,

pour les enseignantes, d'interagir avec le public, elle contribue dans les sphères de négociation de la transaction identitaire externe.

Dans la première sphère de négociation de la transaction identitaire externe, *faire sa place comme EDMS*, Duval (2011) cible des stratégies identitaires de l'ordre de la défense et de la revendication. Or, la représentation devant public est l'occasion pour la danse à l'école de sortir des classes et de montrer, que ce soit aux parents ou aux membres du personnel de l'école, ce sur quoi les élèves et l'enseignante ont travaillé. D'une certaine façon, la représentation devant public témoigne des apprentissages des élèves et donc de la légitimité de la danse, discipline formatrice, dans le parcours scolaire des élèves.

Dans la deuxième sphère, *rencontrer l'autre en tant qu'EDMS*, Duval (2011) cible des stratégies identitaires visant à promouvoir et faire connaître la danse à l'école. En faisant sortir la danse de la classe, la représentation devant public s'inscrit dans ces stratégies. Elle fait voir, entre autres, que la danse à l'école valorise autant la création que l'interprétation et qu'elle ne vise pas la maîtrise d'un style particulier, mais bien la maîtrise d'éléments de technique du mouvement que l'élève intègre dans un langage qui lui est propre. Ces deux particularités de la danse à l'école sont souvent difficiles à comprendre pour la population, davantage familière avec le paradigme d'école de danse que de danse à l'école.

La troisième sphère, *agir en tant qu'EDMS*, renvoie à l'expression de l'identité des EDMS dans l'action. Or, en intégrant la représentation devant public à un processus de création et d'interprétation qui mobilise les savoirs essentiels des programmes d'études et dans lequel une attention est portée autant sur le processus que sur le produit, les enseignantes se posent en tant qu'EDMS, en se distanciant des pratiques de représentation devant public ayant cours dans le milieu récréatif. En effet, en contexte récréatif, la représentation devant public est plus souvent l'aboutissement d'un processus d'interprétation d'une pièce chorégraphiée par le professeur. Il est rarement attendu que les élèves se questionnent sur la réception de l'œuvre par le public ou aient à faire des choix quant à leur interprétation de la pièce.

Les sections précédentes ont permis de mettre en lumière comment les résultats, éclairés par les modèles théoriques présentés dans le cadre conceptuel de la recherche et les considérations présentées dans la problématique, fournissent des pistes de réponse aux questions spécifiques de la recherche. Chacune de ces questions a mis de l'avant un enjeu du processus de préparation d'une représentation devant public en milieu scolaire. Cependant, nous sommes d'avis que la réponse à la question générale de la recherche va au-delà de la somme des réponses aux questions spécifiques. Aussi, dans le but de fournir une piste de réponse à la question *Comment la représentation devant public est-elle actuellement utilisée, par les enseignants et les élèves, en danse, au troisième cycle du primaire*, nous proposons une ébauche d'un modèle du processus de préparation d'une représentation devant public, en milieu scolaire.

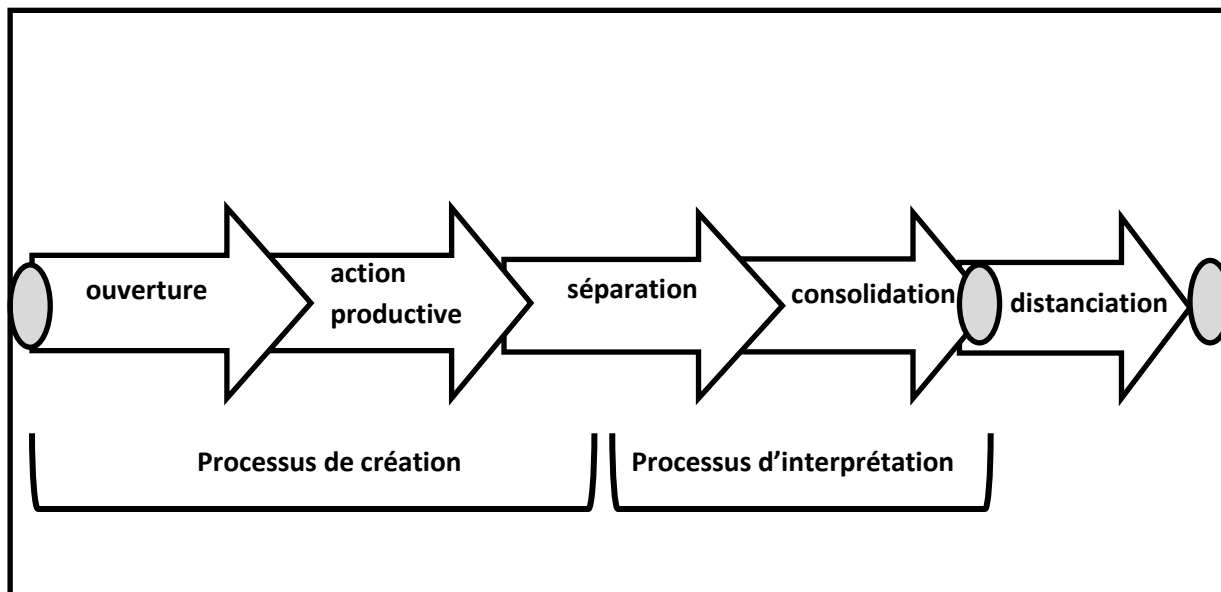
5.5 Le processus de préparation d'une représentation devant public en milieu scolaire

Suite à la présentation de nos résultats, dans le chapitre précédent, nous souhaitons présenter une synthèse de nos résultats d'une façon schématique qui fournisse un aperçu efficace et intégrateur des principaux acteurs et composantes du processus de préparation d'une représentation devant public et des interactions entre ces derniers. C'est pourquoi nous proposons ici une ébauche d'un modèle du processus de préparation d'une représentation devant public (PPRP) impliquant des créations d'élèves, dans lequel cohabitent le processus d'accompagnement, vécu par les enseignantes participant à la recherche, et le processus de création et d'interprétation, vécu par les élèves participant à la recherche. Cette ébauche nous permet d'offrir une piste de réponse à la question générale de la recherche : *Comment la représentation devant public est-elle actuellement utilisée, par les enseignants et les élèves, en danse, au troisième cycle du primaire*. Notre ébauche prend appui sur le modèle du processus de création de Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998), présenté dans le cadre conceptuel de la recherche, et le transforme à la lumière de nos propres résultats de recherche. Les sections suivantes en décrivent les composantes.

5.5.1 Déroulement chronologique de la PPRP

D'abord, illustré dans la figure 2, à la page suivante, se trouve le déroulement chronologique du processus de préparation de la représentation devant public, du début du processus de création au retour réflexif suivant la représentation devant public. Par souci de cohérence avec le modèle du processus de création de Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998), également appliqué au milieu scolaire, nous avons choisi de conserver la dénomination des phases du processus de création : la phase d'ouverture, la phase d'action productive et la phase de séparation. Puisque nous illustrons ici le processus de préparation d'une représentation devant public dans laquelle les élèves interpréteront leurs créations, nous avons également intégré le processus d'interprétation au PPRP. Comme nous l'expliquerons plus en détails ci-après, le début du processus d'interprétation chevauche la fin de la phase de séparation du processus de création, et prend fin suite à la représentation devant public. S'ensuit une période de distanciation, que nous distinguerons de la phase de séparation de Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998), qui aboutit au retour réflexif.

Figure 2 : Déroulement chronologique du processus de préparation d'une représentation devant public



5.5.1.1 La phase d'ouverture

Conformément au modèle du processus de création de Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998), qui figure actuellement dans les programmes d'études en danse, nous entamons le processus de création, et par extension, le processus de préparation d'une représentation devant public, par la phase d'ouverture. Pour l'enseignant, la phase d'ouverture correspond à la conceptualisation de la proposition dansée suivie de la mise en forme de la situation d'apprentissage et d'évaluation chez Raymond (2014).

Elle commence lorsqu'il fait le choix ou reçoit la consigne de préparer une représentation devant public avec ses élèves et qu'il commence à explorer des thèmes et des concepts en lien avec cette situation d'apprentissage, les savoirs à mobiliser, les images ou les musiques à présenter aux élèves dans ce que Raymond (2014) appelle le dialogue didactique interne. C'est aussi durant la phase d'ouverture que l'enseignant propose le projet de préparer une représentation devant public aux élèves. La phase d'ouverture se poursuit avec ce que Raymond (2014) qualifie de dialogue didactique interactif; les élèves réagissent à la proposition et l'enseignant est amené à réaffirmer, préciser ou modifier ses choix didactiques. La phase d'ouverture se termine lorsque les élèves entrent dans la phase d'action productive.

Pour les élèves, la phase d'ouverture commence lorsque l'enseignant présente la proposition de préparation d'une représentation devant public. Ils ont alors l'occasion de réagir au thème et aux modalités proposées et d'amorcer une tempête d'idées en lien avec thème. La phase d'ouverture prend fin lorsque l'élève, seul ou avec ses coéquipiers, arrête son choix sur une ou plusieurs idées à exploiter dans la création et qu'il passe à la recherche gestuelle.

5.5.1.2 La phase d'action productive

La phase d'action productive, envisagée au sens où l'entendent Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998), renvoie à la phase où le matériau chorégraphique est élaboré. Pour l'enseignant, elle débute quand les élèves passent de la tempête d'idées à la recherche gestuelle. Il n'est alors plus possible d'apporter des changements majeurs à la proposition de création et d'interprétation initiale puisque les élèves ont déjà amorcé l'élaboration de leur danse. L'enseignant adopte alors un rôle d'encadrement. Il joue, tour à tour, le guide, le conseiller, le gardien du temps et le médiateur. La phase d'action productive prend fin, pour l'enseignant, lorsque les élèves ou les contraintes de temps déterminent que la composition de l'œuvre est achevée, que les élèves n'y apporteront plus de changement majeur. Tous les élèves, dans le cadre de créations individuelles, ou toutes les équipes, dans le cadre de créations en équipe, ne terminent pas forcément la phase d'action productive au même moment. Donc, pour un certain temps, l'enseignant assure simultanément l'encadrement des élèves en phase d'action productive et des élèves en phase de séparation.

Pour les élèves, la phase d'action productive commence quand ils amorcent la recherche gestuelle puis la composition de leur danse. C'est l'occasion pour eux de mettre leurs idées à l'essai, tant au niveau du vocabulaire gestuel que de la structure de la danse ou encore du choix musical, par exemple. Durant la phase d'action productive, il leur est toujours possible de déplacer une section de la danse ou de la retirer complètement de la création; leurs choix ne sont pas arrêtés. Elle se termine lorsque la composition est achevée et qu'ils déterminent, par choix ou par contrainte de temps, de ne plus en changer la structure.

5.5.1.3 La phase de séparation

Toujours à l'image de Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras, nous concevons la phase de séparation comme un moment pour l'élève, ayant terminé sa création, de l'observer d'un point de vue de spectateur et d'évaluer l'adéquation entre son intention chorégraphique initiale et le produit obtenu. La phase de séparation prévoit que l'élève fasse des ajustements à sa

danse mais que la structure, ou les grandes lignes de la danse, restent intactes. La phase de séparation, pour les élèves comme pour l'enseignant, débute quand les élèves ou les contraintes de temps font en sorte que la structure de la création est fixée. Nous faisons le choix d'intégrer le processus d'interprétation à la phase de séparation puisque, à la lumière de nos observations, nous avons pu constater que le processus d'interprétation met en lumière des ajustements à apporter à la danse et contribue à sa finalisation. Durant la phase de séparation, l'élève adopte tour à tour les rôles de chorégraphe, d'interprète et de spectateur, afin de valider ses choix chorégraphiques. Quant à l'enseignant, à mesure que les créations se finalisent, il passe d'un rôle de conseil artistique à un rôle de répétiteur. La phase de séparation se termine quand les élèves ou les contraintes de temps déterminent que l'œuvre est achevée

5.5.1.4 La phase de consolidation

Nous ajoutons, au modèle du processus de création de Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras, une étape de consolidation. Le processus d'interprétation ayant été amorcé à la fin de la phase de séparation, l'élève alterne maintenant uniquement entre les rôles d'interprète et de spectateur, la création de la danse étant finalisée. Sous la guidance de l'enseignant, dans le rôle du répétiteur, l'élève consolide sa danse à force de répétition et de clarification. Nous avons remarqué, dans nos observations, que la phase de consolidation représente généralement le moment où le regard de l'élève, jusque-là tourné vers sa danse, son imaginaire et les façons de l'exprimer en mouvement, se tourne vers le spectateur. L'élève passe d'un paradigme d'expression de soi à un paradigme de communication, où la réception de l'œuvre est importante. Il faut dire que maintenant que les choix chorégraphiques sont arrêtés, c'est l'occasion, pour l'élève, de se concentrer sur le caractère expressif de sa danse. À cet effet, nous soulignerons qu'à la différence du modèle d'Anzieu, dans lequel le créateur élabore l'ensemble de son œuvre en tenant compte de son destinataire, notre modèle reflète nos observations, c'est-à-dire que les élèves tendent à aborder la création avec leurs propres critères esthétiques et à n'anticiper les critères esthétiques des spectateurs qu'au moment d'aborder l'interprétation. La phase de consolidation prend fin, pour les élèves comme pour l'enseignant, suite à la représentation devant public.

5.5.1.5 La phase de distanciation

La phase de distanciation, également ajoutée au modèle du processus de création de Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998), représente la période, allant de quelques heures à plusieurs jours, qui sépare la représentation devant public du retour réflexif vécu en classe, généralement pendant la période de danse suivant l'événement. Durant la phase de distanciation, la « poussière retombe » et les élèves comme l'enseignant sont amenés à se distancier non seulement de leur création, mais de l'ensemble du l'événement, la représentation devant public, et de porter un regard sur la représentation devant public et le processus qui y a conduit, en prévision de la mise en commun des réflexions de chacun lors du retour réflexif. Tant pour les élèves que pour l'enseignant, la phase de distanciation s'amorce après la représentation devant public et se poursuit jusqu'au retour réflexif, qui marque généralement la fin de la situation d'apprentissage. Nous soulignerons qu'à l'instar de Raymond (2014), et bien que nous sachions que le retour réflexif est parfois escamoté au profit de l'amorce d'une situation d'apprentissage subséquente, nous croyons il s'agit d'une étape essentielle.

5.5.1.6 Les événements ponctuels

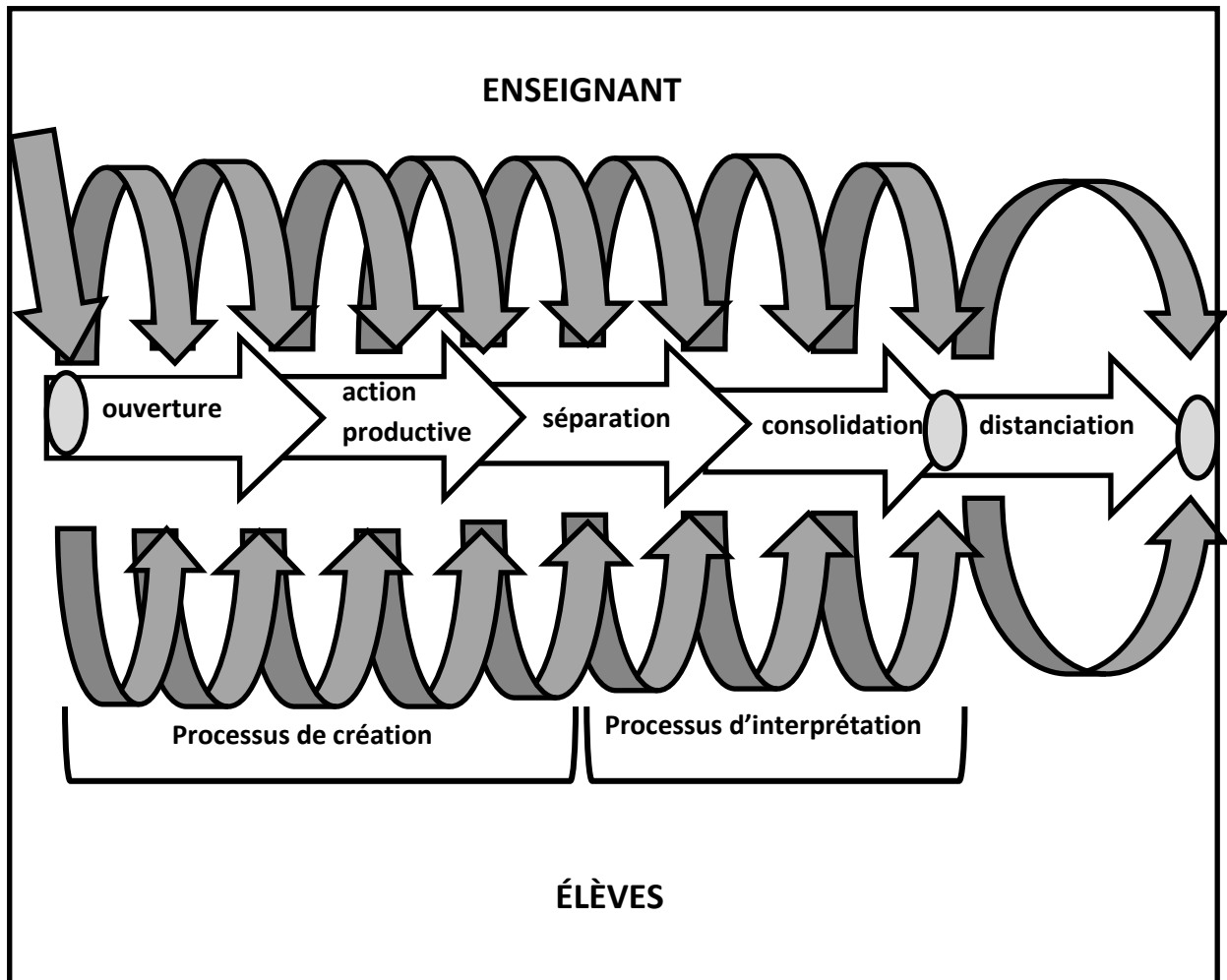
En plus des cinq phases décrites précédemment, trois événements significatifs ponctuent le PPRP, tel qu'illustrés sur la figure 2 par des pois gris. Le premier, situé au début de la phase d'ouverture, est la présentation, par l'enseignant, de la proposition de préparation d'une représentation devant public aux élèves, laquelle marque de début de la situation d'apprentissage et pour les élèves, le début de la phase d'ouverture. Le deuxième événement, représenté par un pois gris à la jonction entre la phase de consolidation et la phase de distanciation, est la tenue de la représentation devant public. Il conclut le processus d'interprétation en mettant fin à la phase de consolidation, et marque le début de la phase de distanciation. Le troisième événement, représenté par un pois gris à l'extrémité de la phase de distanciation, représente le retour réflexif. Cet événement marque la fin de la situation d'apprentissage en concluant la phase de distanciation.

5.5.2 Le cheminement de l'enseignant et de l'élève dans le PPRP

La principale distinction entre le modèle du processus de création de Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998) et l'ébauche de modèle que nous proposons pour illustrer les processus de préparation d'une représentation devant public que nous avons observés réside dans la façon d'envisager le cheminement de élèves et des enseignants à travers les phases décrites précédemment. En effet, nous avons été inspirée à la fois par le mouvement d'alternance entre le dialogue didactique intérieur et le dialogue didactique interactif présenté par Raymond (2014) dans son modèle de la transposition didactique et par le constat, au fil de nos observations, que le processus de préparation d'une représentation devant public ne se vit pas en collaboration constante, par les élèves et l'enseignant. Leur cheminement nous apparaît comme une alternance de périodes de travail autonome et de périodes de mises au point.

Les mises au point, représentées sur la figure 3, à la page suivante, par des flèches grises, correspondent à des moments où les élèves, en solo, en équipe ou en groupe, et l'enseignant échangent des réflexions et des questionnements qui les relanceront dans une période de travail autonome. Par exemple, la première mise au point correspond à la présentation, par l'enseignant, du projet de préparation d'une représentation devant public aux élèves. Cette mise au point fait suite à une période de travail autonome pour l'enseignant, au moment d'élaborer le projet à proposer aux élèves, et ouvre sur une période de travail autonome durant laquelle les élèves s'adonneront à une tempête d'idées pendant que l'enseignant, tel que suggéré par Raymond (2014) s'adonnera à d'autres tâches comme l'adaptation d'outils d'accompagnement à la création, à la lumière des propositions émises par les élèves. Une fois que les élèves vont avoir arrêté leur choix sur une ou plusieurs idées en lien avec la proposition de création, à l'issue de la phase d'ouverture, ils vont initier une autre mise au point avec l'enseignant afin de valider l'adéquation de leurs choix avec la consigne de création et d'interprétation. Ce sera également l'occasion pour l'enseignant de valider la compréhension qu'ont les élèves des consignes de création. Tant les élèves que l'enseignant pourront se réajuster au besoin.

Figure 3 : Processus de préparation d'une représentation devant public



À d'autres moments, c'est l'enseignant qui initie la mise au point. Par exemple, si après avoir regardé la danse de quelques équipes, l'enseignant s'aperçoit que les élèves utilisent peu la focalisation, peut-être développera-t-il, de son côté, une activité visant à sensibiliser les élèves à cet aspect, puis initiera une mise au point durant laquelle il partage avec eux ses observations et dirige l'activité prévue. Dans un ordre d'idée semblable, et bien que nos résultats mettent peu en lumière ce phénomène, il est possible de penser que lors de mises au point qui prennent la forme d'une présentation formative, il y a également un échange entre les élèves ou entre les équipes, qui valideront leurs propositions à la lumière des propositions des autres, que les élèves s'inspirent et s'orientent à partir des propositions des

autres en plus des interventions de l'enseignant. En ce sens, nous proposons un complément au modèle de Raymond (2014), soit le cheminement des élèves en lien avec celui des enseignants.

Il importe de noter que lorsque les élèves travaillent en équipes, comme c'était le cas de nos participants, l'enseignant fait tantôt des mises au point avec tout le groupe, par exemple pour communiquer les critères d'évaluation, tantôt des mises au point avec une équipe ou un élève en particulier, pour constater l'évolution de la création, par exemple. Ainsi, il est possible qu'il initie davantage de mises au point avec un élève ou une équipe qu'avec d'autres. De plus, la fréquence et la quantité de mises au point durant le PPRP varie en fonction de la nécessité, ressentie soit par l'enseignant, soit par les élèves, d'échanger sur l'avancement du processus.

5.6 Synthèse et conclusion

D'abord, dans la problématique de la recherche, nous avons exposé le contexte pratique de la représentation devant public en danse, en milieu scolaire. Nous avons examiné comment les pratiques en danse professionnelle ont évolué, des années 1980 à aujourd'hui, notamment en ce qui a trait à l'utilisation de la représentation devant public et au rôle du spectateur. Le milieu de la danse professionnelle est passé d'un paradigme d'expression de soi, où le caractère expressif de la danse prend toute sa place, à un paradigme de communication, où le spectateur, destinataire de l'œuvre, est omniprésent tant dans le processus de création que dans la création elle-même.

Nous avons ensuite analysé les deux générations de programmes d'études en danse de façon à mettre en lumière comment la danse, en tant que discipline scolaire, a évolué depuis son entrée dans le curriculum. Cette analyse a révélé une rupture entre le programme d'études en danse pour le primaire de la deuxième génération et ceux pour le secondaire, en ce qui a trait à la place de la représentation devant public. En effet, alors que la représentation devant public figure explicitement aux programmes d'études pour le secondaire, elle est quasi-absente du programme d'études pour le primaire, laissant les enseignants sans directive claire quant à son utilisation.

Ensuite, nous avons exposé le contexte théorique de la représentation devant public, en danse, en milieu scolaire. La recension des recherches empiriques récentes en lien avec notre objet d'étude a révélé que peu d'études sur le sujet ont été réalisées jusqu'à maintenant, et qu'aucune étude en milieu scolaire québécois ou lien avec la danse à l'école n'avait été réalisée. De plus, la présentation de deux études américaines, celle de Giguere (2011) et de Cose-Giallella (2010), outre proposer des pistes d'observation et offrir des exemples de catégorisation des observations, ont surtout confirmé la valeur formative de la représentation devant public pour les jeunes d'âge scolaire primaire et mis en lumière l'importance de s'intéresser au phénomène de la représentation devant public en milieu scolaire, en danse, pour en développer notre compréhension et offrir des connaissances scientifiques sur lesquelles appuyer la pratique.

Par après, dans le cadre conceptuel de la recherche, nous avons présenté six modèles théoriques, soit les modèles de Perrenoud (1998) et Raymond (2014) de la transposition didactique, les modèles du processus de création d'Anzieu (1981) et de Gosselin, Potvin, Murphy et Gingras (1998), le modèle des systèmes de pertinence de Julhe et Mirouse (2010) et le modèle de la construction identitaire des enseignants de la danse en milieu scolaire de Duval (2011). Ces modèles nous ont offert des repères théoriques pour diriger et organiser nos observations. Considérant les différents aspects de l'utilisation de la représentation devant public, en danse, en milieu scolaire qu'ils abordent, nous avons formulé quatre questions spécifiques de recherche, chacune mettant en lumière un enjeu différent de cette pratique : quelle interprétation du programme d'études en danse au primaire font les enseignants concernant l'utilisation de la représentation devant public? Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus de création et d'interprétation des élèves? Quel rôle joue le spectateur et la représentation devant public dans le processus d'accompagnement des enseignants? Quel(s) sens enseignants et élèves attribuent-ils à la représentation devant public ?

Par ailleurs, dans le chapitre sur la méthodologie de la recherche, nous avons expliqué, en détails, la façon d'obtenir des données dans l'optique de répondre à nos questions spécifique de recherche. Nous avons exposé la posture avec laquelle nous entamons la recherche, la méthode utilisée pour recruter des participants, notre façon de recourir à l'observation, à la captation audio et aux entretiens pour produire des données et de processus utilisé pour les analyser et en extraire du sens.

Ainsi, le chapitre suivant nous a permis d'exposer les résultats produits suite à l'analyse de nos données puis de les mettre en lien avec les modèles empiriques et théoriques déjà présentés pour proposer des pistes de réponse à nos questions spécifiques de recherche. De l'analyse de nos données, nous avons dégagé treize thèmes significatifs dans l'expérience de préparation d'une représentation devant public, vécue par les enseignantes et les élèves. Il s'agit de *les propositions de création en vue de la représentation devant public, s'exposer au jugement du public, l'équilibre entre la qualité du processus et la qualité du produit, l'homogénéité des résultats, la valeur accordée par l'enseignante et celle accordée par les*

élèves, la valeur formatrice de la représentation devant public, la représentation devant public dans le programme d'études, la représentation devant public dans le processus de création, la représentation devant public dans le processus d'interprétation, les générales et les spectacles, la représentation devant public dans le processus d'accompagnement de la création et de l'interprétation vécu par les enseignantes, ce que les élèves de l'école Grande-Allée retiennent de leur expérience et les apprentissages rapportés par les élèves de l'école Grande-Allée. Par la suite, nous avons proposé une ébauche de modèle du processus de préparation d'une représentation devant public, tel que vécu par les participants de la recherche, avec laquelle nous répondons à la question générale de la recherche : *comment la représentation devant public est-elle utilisée, en danse, au troisième cycle du primaire ?*

Bien entendu, notre recherche comporte des limites, la principale étant que nos résultats ne sont pas généralisables puisqu'ils s'appuient sur l'étude approfondie d'un petit nombre de cas, soit deux enseignantes et cinquante-quatre élèves, lesquels ne rencontrent pas les critères de représentativité. Cependant, ce type de recherche a le mérite de mettre en lumière les principales dynamiques en jeu communes à quelques cas. Lorsqu'on juxtapose les résultats obtenus pour chaque cas, on peut observer des similitudes qui transcendent les contextes particuliers de chaque cas et qui, à défaut de garantir nos prédictions, les renseignent certainement. De plus, les élèves de 6^{ème} année de l'école Sainte-Marie ont travaillé en solo; ils n'ont donc pas verbaliser leur intention chorégraphique et leurs choix, ce qui, sans entretien d'explicitation, nous a peu permis d'avoir accès à leur dialogue intérieur durant le processus de préparation de la représentation devant public. Le même problème se pose également puisque les élèves de l'école Sainte-Marie n'ont pas fait de retour réflexif à l'oral. Cependant, notre recherche présente également d'indéniables forces. Notre présence prolongée dans le milieu contribue à la validité de nos données et nos résultats de recherche ont le mérite d'offrir un éclairage pertinent pour les autres disciplines artistiques scolaires issues d'arts de la scène, comme la musique et l'art dramatique. De plus, la collecte simultanée de données auprès des élèves et des enseignantes a permis de mettre en lumière le caractère interactif du processus de préparation d'une représentation devant public, un aspect novateur de notre recherche.

Enfin, notre recherche offre un tremplin vers de nombreuses perspectives de recherche. En effet, il serait fort intéressant d'étudier le processus de création et d'interprétation d'élèves qui doivent présenter leurs créations devant un certain public, puis adapter leur œuvre pour la présenter devant un public différent. Cet exercice permettrait de mettre en lumière la façon dont les élèves prennent en considération le spectateur dans le processus de création lorsque la proposition de création encourage cette tâche. Également, une étude comparative d'élèves en processus de création et d'interprétation d'une danse présentée devant les pairs avec des élèves en processus de création et d'interprétation d'une œuvre présentée devant un public anonyme pourrait s'avérer révélatrice des implications de la représentation devant public dans la formation des jeunes. Il est également envisageable d'étudier l'influence d'une formation explicite sur l'accompagnement de la préparation d'une représentation devant public sur les pratiques d'enseignement, ainsi que d'étudier l'influence de l'expérience de la représentation devant public au primaire chez des élèves de première secondaire en processus de préparation d'une représentation devant public. Le sujet de l'utilisation de la représentation devant public en milieu scolaire étant très peu documenté dans la littérature scientifique, les possibilités de réinvestir nos résultats de recherche dans une recherche subséquente sont nombreuses.

RÉFÉRENCES

- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'oeuvre : essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris: Gallimard.
- Assaf, N. M. (2012). I matter: an interactive exploration of audience-performer connections. *Research in Dance Education*, 4(3), 233 - 259.
<http://dx.doi.org/10.1080/14647893.2012.712103>
- Beaud, S., et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4^e éd.). Paris: La découverte.
- Belzile, M. (2005). «Mon corps est ma patrie»: Iro Valaskakis Tembeck (1946-2004). *Jeu: revue de théâtre*, 114(1), 7-12.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1 (81), 25-41. doi : 10.3917/cnx.081.0025.
- Centre National des Arts. (s.d.). Rudolf von Laban. Repéré à :
<http://artsalive.ca/fr/dan/meet/bios/artistDetail.asp?artistID=175>
- Chevallard, Y., et Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble: La pensée sauvage.
- Cose-Giallella, C. D. (2010). *Children's perception of and feelings about their musical performance* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (UMI 3410530)
- Davida, D. (1992). Besoins vitaux, forces irrésistibles: la prochaine génération de danse québécoise. *Catalogue FIND*, 30-35. Montréal: Parachute.
- Département de danse de l'UQAM (2014). *Colloque sur la danse dédiée aux jeunes publics*. Repéré à : <https://danse.uqam.ca/cdjp.html>
- Dufays, J.-L. (2006). Au carrefour de trois méthodologies: une recherche en didactique de la lecture littéraire. Dans L. Paquay, M. Grahay et J.-M. de Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 143-164). De Boeck Supérieur. doi : 10.3917/dbu.paqua.2006.01.0143

- Duval, H. (2011). *Construction identitaire d'enseignantes de la danse en milieu scolaire : sphères de négociation, tensions et stratégies identitaires* (Doctorat en psychopédagogie, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4993>
- Febvre, M. (1991). Réflexions sur le parcours de la danse au Québec. *Catalogue FIND*, 49-51.
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12(1), 5-28. doi : 10.1080/14647893.2011.554975
- Guilbert, Laure et Marilén Iglesias-Breuker (2008). LABAN, Rudolf. Dans *Dictionnaire de la danse* (p. 247). Italie : Larousse.
- Guilbert, Laure et Marilén Iglesias-Breuker (2008). Tanztheater. Dans *Dictionnaire de la danse* (p. 810). Italie : Larousse
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M., et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'études en art au primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1982). *Programme d'études en arts au secondaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2011). Progression des apprentissages au primaire en danse. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/danse/index.asp?page=utilisationC>
- Groupe DBSF (2002). Portrait de l'enseignement de la danse au Québec (p. 42). Québec.
- Helbo, A. (2006). *Signes du spectacle, des arts vivants aux médias*. Bruxelles: Éditions P.I.E-Peter Lang.
- Jeuge-Maynard, I. d. (2009). Spectacle vivant. Dans *Encyclopédie Larousse*. Repéré à <http://www.larousse.fr>
- Julhe, S., et Mirouse, S. (2010). Entrer dans la danse: Divergence des «systèmes de pertinence» entre enfants, parents et enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, (170). Repéré à <http://rfp.revues.org/1486>
- Kaufman, J. C., et Sternberg, R. J. (2007). Creativity. *Change: The magazine of higher learning*, 39 (4), 55-60.
- Lanneville, M. (2013). *Non-danse*. Repéré en ligne à : <http://www.lefrancaisenscene.ca/lexique/non-dance-2>
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., Lebrun, J., Lenoir, Y. et M.-P. Morin (2006). *La transition primaire-secondaire; ce qu'on sait des difficultés qui y sont associées et ce que sont les pratiques d'accompagnement les plus favorables*. Repéré à http://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Transition_enseignants_allège.pdf
- Lefebvre, B. (2013). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 14 (3), 381-386.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: Comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles: De Boeck Supérieur «raisons éducatives».
- Leroux, M. (2004). *La passion pour la danse et son histoire*. Repéré à <http://www.journal.uqam.ca/2004-2005/C3105.pdf>

- Lord, M. (2006). *L'appréciation chorégraphique: apprendre à analyser et à discuter des danses*. Conférence d'ouverture de la Journée de formation des enseignants de la danse du Collège Régina-Assumpta, Montréal.
- Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13 (3-4), 295-308.
- Massiani, L. (2008). Transformation et modulation de l'espace de création et de représentation: autre posture du chorégraphe au XXI^e siècle ? *DEMéter*, décembre 2008, repéré à : <http://www.univ-lille3.fr/revues/demeter/doc/massiani.pdf>
- Massiani, L. (2011). Le public dans l'oeuvre de danse *in situ*: entre représentation et participation, quelle posture acquiert-il ? *Les Plumes*. Repéré à <http://www.edredon.uqam.ca/revue-les-plumes.html>
- Montaignac, K. (2008). Danser autrement. *Revue de théâtre*, 129 (4), 144-148.
- Paillé, P., et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Éditions Armand Colin.
- Penny, William (1991). *John Dewey, Rudolf Laban and the Development of American Movement Education*, (Maîtrise en éducation, McGill University, Montréal). Repéré à : http://digitool.Library.McGill.CA:80/R/-?func=dbin-jump-full&object_id=22455&silos_library=GEN01
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (3), 487-514.
- Raymond, C. (2014). *Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse au primaire à l'école québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif*. (Doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Montréal).
- RQD (2013). Profil de compétences - Chorégraphe. [en ligne]. Repéré à : <http://www.quebecdanse.org/images/upload/files/ProfilCompetencesChoregraphes.pdf>

- Schütz, A. (1945). On multiple realities. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5(4), 43. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/2102818>
- Sylvestre, L. (2008). *Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire* (Doctorat en éducation, option didactique, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/6484>
- Tembeck, I. (1991). *Danser à Montréal; Germination d'une histoire chorégraphique*. Montréal: Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Tembeck, I. (2002). Pour une culture chorégraphique élargie; bilan inhabituel de la danse québécoise. Dans D. Lemieux (dir.), *Traité de la culture* (p. 769-786), Sillery: IQRC/PUL.
- Tembeck, I. (2008). *Danser à Montréal*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Thornton, Samuel (1971). *A movement perspective of Rudolf Laban*. Londres : Macdonald and Evans.
- Turcotte, N. (2013). cours DAN 8311 - Éducation par la danse. Maîtrise en enseignement des arts, Faculté des arts de l'UQAM. [présentation powerpoint].

Annexe 1
COURRIEL DE RECRUTEMENT

Bonjour Mme (nom de l'enseignante),

Montréal, le 26 mars 2013

Mon nom est Elisabeth Hould et je suis étudiante à la maîtrise en didactique de la danse à l'université de Montréal. Mon projet de maîtrise porte sur l'utilisation de la représentation devant public en danse au troisième cycle du primaire. En effet, dans le cadre du cours de danse, les élèves inventent des danses destinées à être présentées devant toutes sortes de publics (les autres élèves de la classe, les élèves et le personnel de l'école, des parents et amis, la clientèle d'une garderie, d'un centre, etc.) dans toutes sortes de lieux (la classe, le gymnase, sur scène, dehors, etc.). Avec mon projet, je cherche à comprendre comment élèves et enseignants préparent et vivent cet événement.

Je fais appel à vous car je suis à la recherche de trois enseignants qui préparent une représentation devant public avec leurs élèves du troisième cycle et qui seraient intéressés à participer à la recherche. Comme il y a peu de recherches en enseignement de la danse, c'est une occasion pour vous comme pour moi de contribuer au développement des connaissances sur la discipline. Cela implique que je vienne observer et faire des enregistrements audio de certains de vos cours à partir du début du mois d'avril et jusqu'au cours suivant la présentation devant public de votre projet par vos élèves. Je vous poserai également quelques questions dans le cadre de trois entretiens d'environ vingt à trente minutes chacun. Votre participation et celle de vos élèves ne pose aucun risque ou inconvénient particulier. J'aimerais connaître votre intérêt à participer à cette recherche et en savoir un peu plus sur le projet de représentation devant public que vous ferez vivre à vos élèves.

Vous êtes invité(e) à me témoigner votre intérêt ou non à participer à cette recherche ainsi qu'à m'adresser toute question par courriel à l'adresse suivante ou par téléphone au numéro suivant.

En vous remerciant de votre temps,

Elisabeth Hould

Étudiante à la maîtrise

Sous la direction de Mme Myriam Lemonchois, professeure agrégée

Faculté des sciences de l'éducation, Département de diactique

Université de Montréal

Annexe 2
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DE L'ENSEIGNANT

Titre de la recherche :	L'invention de danses et la présentation devant un public par des élèves du troisième cycle du primaire
Chercheuse :	Elisabeth Hould, étudiante à la maîtrise, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Directrice de recherche :	Myriam Lemonchois, professeure agrégée, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Co-directrice de recherche :	Caroline Raymond, professeure, Département de danse, Faculté des Arts, Université du Québec à Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Dans le cadre du cours de danse, les élèves du troisième cycle du primaire inventent des danses qui peuvent être présentées à différents spectateurs (camarades de classes, parents et amis, public étranger d'enfants ou d'adultes) dans différents contextes (dans la classe, sur scène, à l'extérieur de l'école, etc.). Cette recherche vise à comprendre comment élèves et enseignants préparent cet événement en observant différents moments de la préparation de ce projet.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à être observé(e) et enregistré(e) sur magnétophone pendant vos périodes d'enseignement. Les périodes observées feront l'objet de prise de notes.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant d'identifier d'une façon ou d'une autre les participants ne sera publiée. Les notes seront retranscrites et les enregistrements effacés. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé

dans un bureau fermé. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risque ou d'inconvénient particulier et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement de la danse et au développement des pratiques enseignantes en danse.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse aux coordonnées indiquées en fin de document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis jusqu'au moment de votre retrait ainsi que les enregistrements audio seront alors détruits.

6. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation financière pour votre participation à l'étude.

7. Diffusion des résultats

Si vous le souhaitez, vous pourrez indiquer ci-dessous une adresse courriel à laquelle la chercheuse pourra vous faire parvenir un résumé de la recherche et ses principales conclusions, une fois la recherche terminée. Cette adresse demeurera confidentielle et ne servira qu'à vous communiquer les résultats de la recherche. Une version intégrale du mémoire de recherche sera disponible sur le dépôt institutionnel numérique de l'Université de Montréal.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Adresse courriel

(facultatif) : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse: _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Elisabeth Hould, candidate à la maîtrise et chercheure, à l'adresse courriel ou au numéro de téléphone suivants :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être retourné à la chercheure, le deuxième exemplaire est à conserver pour vos dossiers.

Annexe 3
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
À L'ATTENTION DES PARENTS

Titre de la recherche : L'invention de danses et la présentation devant un public par des élèves du troisième cycle du primaire

Chercheuse : Elisabeth Hould, étudiante à la maîtrise, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Myriam Lemonchois, professeure agrégée, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Co-directrice de recherche : Caroline Raymond, professeure, Département de danse, Faculté des Arts, Université du Québec à Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

8. Objectifs de la recherche

Dans le cadre du cours de danse, les élèves du troisième cycle du primaire inventent des danses qui peuvent être présentées à différents spectateurs (camarades de classes, parents et amis, public étranger d'enfants ou d'adultes) dans différents contextes (dans la classe, sur scène, à l'extérieur de l'école, etc.). Cette recherche vise à comprendre comment élèves et enseignants préparent cet événement en observant différents moments de la préparation de ce projet.

9. Participation à la recherche

La participation de votre enfant à cette recherche consiste à être observé(e) pendant certaines périodes du cours de danse. Les périodes observées par la chercheuse seront déterminées à l'avance par la chercheuse et l'enseignant(e) de votre enfant et feront l'objet de prise de notes. Ces périodes seront enregistrées sur magnétophone pour en faciliter le traitement; aucun enregistrement vidéo ne sera pris par la chercheuse durant la recherche.

Les cours se dérouleront comme prévu par l'enseignant(e) de votre enfant, indépendamment de la recherche. La participation ou non de votre enfant à la recherche n'affectera en rien sa participation aux activités du cours.

10. Confidentialité

Les renseignements que votre enfant donnera demeureront confidentiels. Aucune information permettant de l'identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les enregistrements audio seront retranscrits et effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui leur seront accordés. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant pourront être conservées après cette date.

11. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant ne court pas de risque ou d'inconvénient particulier et sa participation peut contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement de la danse et au développement des pratiques enseignantes en danse.

12. Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Votre enfant et vous êtes libres de mettre fin à sa participation en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous ou votre enfant décidez de mettre fin à sa participation à la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse aux coordonnées indiquées en fin de document. Les renseignements qui auront été recueillis jusqu'au moment de votre retrait ainsi que les enregistrements audio seront alors détruits.

13. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation financière pour la participation de votre enfant à l'étude.

14. Diffusion des résultats

Si vous le souhaitez, vous pourrez indiquer ci-dessous une adresse courriel à laquelle la chercheuse pourra vous faire parvenir un résumé de la recherche et ses principales conclusions, une fois la recherche terminée. Cette adresse demeurera confidentielle et ne servira qu'à vous communiquer les résultats de la recherche. Une version intégrale du mémoire de recherche sera disponible sur le dépôt institutionnel numérique de l'Université de Montréal.

C) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que je peux le retirer en tout temps, sans préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Nom et prénom de votre enfant :

Votre nom et prénom :

Adresse courriel (facultatif) :

Signature : _____

Date : _____

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je comprends que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.

Signature de l'enfant :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom : _____

Prénom : _____

Signature de la chercheuse: _____

Date : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Elisabeth Hould, candidate à la maîtrise et chercheure, à l'adresse courriel ou au numéro de téléphone suivants :

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être retourné à la chercheuse, le deuxième exemplaire est à conserver pour vos dossiers.

Annexe 4

GUIDES D'ENTRETIENS

Questions à l'attention des enseignants – entretien initial

- Quelle est votre expérience de la représentation devant public ?
- Comment vous est venue l'idée de ce projet?
- Qu'est-ce qui vous a motivé à préparer une représentation devant public ?
- D'après vous, quel rôle joue la représentation devant public dans la formation des jeunes ?
- Selon vous, quels apprentissages permet la représentation devant public ?
- Quelles sont vos attentes par rapport à ce projet de création ?
- Qu'espérez-vous que les élèves retiennent de cette expérience ?
- D'après vous, quelles seront les retombées de ce projet pour les élèves ? pour l'école ? pour vous ?
- Y a-t-il autre chose que vous aimeriez dire sur la représentation devant public ou le projet de création que vous proposez aux élèves ?

Questions à l'attention des enseignants – entretien de mi-parcours

- À mi-parcours, que croyez-vous que vous ou les élèves ont accompli jusqu'à maintenant ?
- Quels sont vos objectifs ou vos attentes pour la deuxième moitié du projet ?
- À votre avis, quels apprentissages favorise la représentation devant public ?
- Selon vous, de quelle façon les créations des élèves sont influencées par le choix du lieu de représentation et du public ?
- Jusqu'à maintenant, les réactions et comportements des élèves correspondent-ils à vos attentes ?
- Y a-t-il des éléments qui vous ont surpris depuis le début du processus ?
- Si vous deviez recommencer ce projet, y a-t-il des choses que vous feriez différemment ? pourquoi ?

Questions à l'attention des enseignants – entretien final

- Selon vous, qu'est-ce que les élèves ont appris au terme de ce projet ?
- Les élèves ont présenté leur création dans un lieu X, devant un public X. Comment diriez-vous que cela a influencé...
 - le processus de création ?
 - le produit final ?
 - l'attitude des élèves durant le projet ?
 - Les apprentissages effectués ?
- Y a-t-il des éléments qui vous ont surpris durant le projet ?
- Durant le projet, vous avez dit que vos attentes étaient _____.
Diriez-vous que vous avez atteint ces objectifs ? pourquoi?
- Que retenez-vous de cette expérience ?

Annexe 5

Exemple de procès-verbal

Groupe A1- P02

Étape: ouverture

Objectif: trouver les intentions chorégraphiques et commencer la recherche musicale

EnsA: On va aller s'asseoir sur le cercle, comme au dernier cours...Bonjour, aujourd'hui, ce qu'on fait, c'est très simple, on a l'objectif du cours, c'est de trouver les intentions chorégraphiques pour votre création de danse et on commence la recherche musicale. Donc il y en a qui ont apporté peut-être déjà des idées, je vois que vous avez vos petits appareils...si, dans votre équipe, vous n'avez pas d'appareil ou si vous avez besoin d'aller faire de la recherche sur internet, j'ai apporté trois portables, un par équipe. Si vous trouvez une musique que vous trouvez qui va bien avec votre intention chorégraphique, venez me...et que vous êtes tous d'accord pour me proposer, que je l'écoute et que je vois si j'accepte cette musique-là. Il faudra être sûr aussi que ça puisse s'acheter. Des fois, vous allez sur youtube et vous écoutez des musiques mais je ne peux pas l'acheter. Donc il faut vérifier si c'est disponible, alors si vous aimez beaucoup une musique, on pourra vérifier à la fin si on peut l'acheter pour le spectacle. Pendant tout le cours, vous allez être en équipe. Là, on a un très grand espace, donc on va couper l'espace ici, on va faire comme si l'arrière n'existait pas. On reste dans cette demie du local. À la fin, quand il va rester cinq minutes, cinq minutes avant qu'on parte, dans votre journal de bord, vous avez une section à remplir. Vous avez la section sur comment ça s'est passé aujourd'hui, comment s'est passé le travail d'équipe. À la fin, quand je vais faire ceci (siffle), ça sera le temps de remplir votre autoévaluation, en bas, de comment s'est passé le travail d'équipe et, une fois que ça c'est fait, vous remettez votre duo-tang et crayon et vous pouvez aller vous changer. Est-ce que c'est clair ? Moi, je suis toujours disponible si vous avez besoin de moi, les ordinateurs, vous y faites bien attention. Donc, venez chercher votre duo-tang et crayons sur la table...

(quelques élèves ont déjà des musiques à proposer)

EnsA : Bien commencez par trouver votre intention chorégraphique...

(les élèves continuent de discuter de musiques)

A1-B-3 : Moi, je connais quelque chose, c'est full bon (nomme différents titres pop)

A1-B-1 : Non, mais avant il faut trouver les intentions...

A1-B-4 : Qu'est-ce que vous pensez ? Qu'est-ce que vous voulez faire comme danse ?

A1-B-3 : Il faut danser les mouvements ?

A1-B-4 : Quelle sorte de musique vous pensez ?

A1-B-1 : Calme...

A1-B-3 : Oui, calme...

(expliquent leur idée à EnsA)

EnsA : Ok, mais vous êtes dans (scène), qu'est-ce qui vous a inspirés dans la scène ? Moi, en danse, je vous demande de vous inspirer de votre rôle, de votre scène...ça peut être...selon vous, vos personnages, c'est quoi leurs personnalités ? Qu'est-ce qu'ils voudraient exprimer ? Il faut que ça ait un lien, par contre, il ne faut pas que ça devienne un mime de la scène...

A1-B-04 : bin ils sont un peu comme...

A1-B-3 : donc, quand il y a quelque chose qui arrive, c'est comme wouhou !

EnsA : ok, ils ont leur petit univers à eux

A1-B-4 : oui, ils sont comme...

EnsA : ok, alors si vous voulez montrer ce côté-là, qu'ils sont maîtres de la forêt et tout seuls, ça pourrait être une danse où y'a rien qui arrive de l'extérieur, vous dansez comme si...mais c'est pas de recopier, en danse, la scène de théâtre. C'est que vous, les (rôle), vous pourriez exprimer le bonheur d'être ensemble, ou le stress d'être seuls, ça peut être la solitude...ça dépend de vous...ou bien ça peut être la fête, ils trippent parce que c'est leur espace...ça peut être ça aussi....je n'ai pas encore eu de propositions de musique, mais essayez instrumental, le plus possible...je ne sais pas si vous connaissez

ça, Enya, c'est de la musique qui est très...j'en ai sur mon ipod, vous pouvez l'écouter sur le ipod...c'est comme instrumental, un peu vocal, et puis ça fait très...un peu mystique. Si vous voulez en entendre juste des petits extraits, sur itunes...sinon il peut y avoir vraiment plein de choses...je vous laisse, c'est le temps aujourd'hui d'essayer des choses et de sortir des idées, et puis (au prochain cours), on essaie d'avoir la musique finale.

A1-B-4 : ah je sais !!! Say something mais en instrumental !

(cherchent et écoutent la musique)

A1-B-4 : c'est bon ça, moi je trouve

(essaient autre chose)

A1-B-3 : beurk !

A1-B-1 : mais ça, c'est beau, non ?

A1-B-4 : bin là, c'est de la musique classique...

(proposent différents titres pop à chercher en instrumental)

A1-B-2 : non, ça, c'est approprié!

(écoutent différentes musiques pop)

A1-B-2 : mais Say something, c'était bon

A1-B-1 : mais attend, il faut trouver plus parce qu'on a toute la période...

A1-B-3 : ok, on écrit ça, mais là on va chercher d'autres affaires

A1-B-4 : let her go, ça c'est bon !

A1-B-2: ok, il faut écrire...j'vais écrire...

A1-A-1 : ...on peut faire des mouvements de désespoir au public...ou peut-être qu'on peut faire des expressions du visage qu'ils peuvent voir...

(écoutent des musiques)

A1-A-2 : ah oui je vois bien la trace de désespoir dans cette musique...

A1-A-1 : c'est full bon !

A1-A-2 : non, c'est nul ! mais je vois bien des gestes de désespoir vers le public

A1-A-1 : essaie d'écouter les musiques

(écoutent des musiques)

A1-A-3 : c'était bon, retourne....c'est un peu trop lent

A1-A-1 : ok, sans parole....désespoir...

(écoutent une version instrumentale de let her go)

A1-B-2 : (suite à suggestion de prendre une chanson très connue) mais tout le monde va reconnaître !!

(écoutent imagine)

A1-A-2 : mais ça ne va pas avec le désespoir...

A1-A-1 : mais oui, y'a désespoir et après liberté

A1-A-2 : ok, y'a un peu de désespoir...

A1-A-2 : retourne à imagine

A1-A-1 : on écoute le début

A1-A-2 : o bien on commence comme ça...

A1-A-1 : ok go, écris imagine...

A1-A-3 : mais ça marche ! C'est du désespoir mais il faudrait musical comme ça, genre sans parole...

EnsA : c'est trop populaire. Quand on reconnaît trop, ça ne marche pas. C'est sûr que c'est très connu...mais pour les danses, vos rôles exacts, c'est pas important. Vous pourriez décider de faire tous une danse sur un même thème. Mais pour le spectateur, si ça continue sur le même rythme jusqu'au bout, il va peut-être s'ennuyer...

(écoutent autre chose)

A1-A-3 : c'est bon mais c'est pas du désespoir...

A1-B-4 : on a trouvé plein de choses, on a trouvé des chansons...

EnsA : vous pouvez noter...

A1-B-4 : est-ce qu'on peut prendre des chansons mais en instrumental, mais pas pop là, comme let her go...

EnsA : ça pourrait, mais...

A1-B-4 : comme ça, est-ce que c'est bon ?

EnsA : ça dépend, est-ce que vous voulez exprimer la solitude, l'inquiétude, une danse plus clame, ou...oui, c'est une musique qui est douce...

(font écouter let it be)

EnsA : tu vois, c'est tellement connu que je pense que vos parents vont avoir de la misère à...quand c'est trop connu, ça c'est connu là, ça va pas vraiment ressembler à quelque chose d'unique à vous. C'est pas des mauvaises idées, c'est quelque chose de calme, mais...

A1-B-4 : bin on aimait let her go ou say something, mais say something, c'est genre la chansons numéro 1 au monde...

EnsA : et quelque chose de plus classique, est-ce que vous avez regardé ?

A1-B-4 : bin un peu, mais moi j'aime ça comme ça...

EnsA : continuez votre recherche, vous allez trouver. Parce que c'est sûr qu'une musique comme ça, vous n'aurez pas le choix que ce soit assez lent comme mouvements...

A1-B-4 : oui, mais c'est ça qu'on essaie de faire...parce que ça, c'est quand même une chanson triste, mais en même temps joyeuse.

EnsA : oui, c'est vrai, belle observation...c'est pas mauvais, mais essayez de bouger dessus. Des fois, il y a des pièces que l'on pense....je dis pas que ça, ça irait pas bien, mais essayez-la, on va voir les mouvements qui vous viennent naturellement. Comme ça, on va voir si vous pouvez danser sur cette musique-là ou non...

(continuent d'écouter des musiques)

A1-B-4 : ou dark horse...

A1-B-1 : tu veux mettre du Katy Perry ? Ma mère va être genre «oh my god!»

(cherchent des versions instrumentales de chansons pop)

EnsA : ok, celle-là, on l'a entendue beaucoup

A1-B-2 : on essaie de confirmer nos choix!

EnsA : bien bougez un peu!

A1-B-1 : ok, met say something et on danse !

A1-B-2: mais les voix ont tellement pas rapport !

(EnsA siffle)

EnsA : on remplit la section dans les notes quotidiennes, tout est écrit au tableau, on va continuer au prochain cours...

Fin de la période. EnsA confie à la chercheuse qu'elle prévoit intervenir au prochain cours pour rediriger les choix musicaux des élèves car toutes les musiques se ressemblent, jusqu'à maintenant. Elle se dit surprise que toutes les équipes soient allées vers la musique populaire.

Annexe 6

Exemple de retranscription d'entretien

ENSEIGNANTE A – ENTRETIEN 2

Étant donné que nous sommes à mi-parcours et que le processus de création est terminé, que diriez-vous que les élèves ou vous avez appris ou accompli jusqu'à maintenant ?

Du point de vue des élèves, je pense qu'ils ont appris que faire entre 2 et 3 minutes, c'est consistant, il y a beaucoup de choses à mettre dedans. Je pense qu'ils s'attendaient à...ça a l'air de les avoir surpris qu'il y ait encore des choses à rajouter, encore à compléter. J pense qu'ils ont vraiment compris que travailler en équipe, c'est essentiel, Quand il y a quelque chose qui ne fonctionne pas, y'a rien qui avance. Pour ce qui est des compétences en danse, je trouve qu'ils ont vraiment appris tout ce qu'ils ont appris au primaire. Ça m'a surpris à quel point ils ont voulu être autonomes et qu'ils ont été un peu réticents à ce que moi, je pouvais amener. Je m'attendais un petit peu plus d'avoir des élèves qui ont besoin d'aide et qui ont soif de conseils ou de suggestions. Donc, de mon côté, j'ai appris qu'en faisant confiance, ils sont capables de faire des bonnes choses. Même s'il y a des trucs qui se ressemblent un peu, dans l'ensemble, toutes les chorégraphies d'un groupe, ça va être assez varié pour pas que ce soit trop redondant. J'ai appris aussi que si on les encadre pas...le journal de bord, moi je trouve que ça les a aidés à encadrer...tranquillement, ils se sont appropriés ça, je sais pas à quel point, là je vais leur poser des questions aujourd'hui là-dessus; est-ce que le journal de bord, ça les a aidés...

De votre côté, est-ce que ça vous a aidée à suivre leur processus ?

Pas tant que ça, je prends pas le temps...j'ai déjà toutes mes notes à moi que je prends, donc je ne prends pas nécessairement le temps de...en fait, les équipes qui avancent le mieux, des fois, c'est celles qui écrivent le moins. Les équipes qui passent beaucoup de temps dans le cahier, de fois passent moins de temps à inventer, parce que là, ils sont beaucoup sur le détail dans le cahier. Donc, je suis un peu partagée; je trouve que c'est bon qu'ils aient un objectif,

mais pour les traces, surtout qu'ils viennent quand même assez régulièrement, ils n'oublient pas tant que ça. Tu sais, je questionne certaines choses de mon journal de bord. Les questions dans le bas devraient être plus précises, aussi. «Comment ça s'est passé en équipe?», ils ne répondent pas par rapport à la coopération, ils répondent «ça c'est bien passé, on a beaucoup avancé», ils ne parlent pas de la coopération, j'ai rien vu de spécifique...là je leur ai dit, je veux que ça soit en lien avec le travail d'équipe, mais ils ne le comprenaient pas tous comme ça.

Par rapport aux objectifs que vous vous étiez fixés au départ, y a-t-il des éléments que vous considérez avoir atteints ?

Oui, qu'ils aient terminé leur création pour maintenant, ça, ça a été atteint à 95% et puis je suis très contente. Je vois déjà que même s'ils n'étaient pas rendus à la phase d'interprétation, il y a déjà des choses d'interprétation qu'ils ont commencé à toucher parce qu'ils sont rendus à l'enchaîner vraiment. Mon objectif que ce soit en lien avec la musique, c'est encore variable. Moi, c'est quelque chose qui est important pour moi, le lien musical, et puis je trouve qu'il n'est pas là tant que ça mais bon...ça s'en vient...on dirait que plus ils connaissent la musique, plus ils deviennent musicaux, mais ça a pris pas mal de temps. Je pensais qu'ils allaient prendre le temps de décortiquer toutes les sections de la musique, compter les temps, les phrases...aucunement...et puis le début du journal de bord aussi, ça a été trop court, ils se sont trop vite lancés dans la recherche musicale...moi, je ferais quasiment un cours sur...avant de sortir les ordinateurs, un cours pour remplir les deux premières pages sur les intentions puis qu'est-ce qu'on veut comme musique avant de se mettre à rechercher parce que c'est quasiment vide dans le journal.

Au niveau du respect du thème et de l'appropriation de la pièce, est-ce que c'est ce à quoi vous vous attendiez ?

Oui ! C'est sûr que ça se ressemble beaucoup, de 1. C'est des danses qui expriment les mêmes choses, d'un groupe à l'autre, selon leurs personnages, ils ont pas mal pris les mêmes...ils sont restés pas mal collés sur la pièce de théâtre, en fait. Ils ne sont pas allés très

loin dans la recherche. Je pensais que ça allait moins être dans l'histoire...ils sont très narratifs, encore. Puis ça, je ne le savais pas et je ne pensais pas. Vu qu'ils partent des personnages....mais ils ont pris les particularités des personnages. Mais c'est correct aussi, ils ne vont pas trop loin, on peut ramener plus aux personnages, dans ce temps-là. Je suis contente de les avoir plus dirigés là-dessus, parce que ce n'était pas une demande de la direction, qu'ils soient en lien avec leur rôle de théâtre, mais je trouve que ça fait en sorte qu'ils ont perdu beaucoup moins de temps dans une recherche trop large. Parce que là, ils auraient pu décider d'être dans le désert, sur la montagne, l'eau, exprimer les sentiments, les lieux, l'époque....en tout cas, je pense que ça a restreint et ils ne se sont pas plaints de ça du tout...en fait, trouve qu'ils ont été assez coopératifs, ça a permis...et puis les musiques, ils ont un peu questionné «ah, pourquoi pas cette musique-là?», mais je suis très contente des choix musicaux, je trouve qu'ils sont biens pour des élèves de sixième année.

Pour la suite du projet, quels seraient vos objectifs ?

En fait, les deux tiers sont passés déjà et, ce que je compte faire, c'est travailler l'interprétation mais en leur donnant un thème par cours ou par deux cours, par exemple les éléments de technique ou l'expression et y aller une étape à la fois. J'aimerais ça avoir le temps, j'espère pourvoir le faire, de voir une équipe à la fois, pendant que les autres observent, et que je fasse mon rôle de répétitrice. Aussi, on m'a demandé de faire une mini-chorégraphie de fin. Mon objectif, ça serait juste qu'ils soient expressifs, j'aimerais ça que ce soit clair qu'on a fait de la technique avant, et là je trouve que ça ne paraît pas. Et ça, ça me dérange de voir des élèves qui ne se tiennent pas, des mouvements à moitié précis...mais bon, il faut que je les prenne où ils sont, et je ne mets pas mes attentes trop hautes non plus.

Qu'est-ce qui vous a inspiré l'idée d'avoir un temps uniquement pour l'interprétation ?

C'est parce que je me suis dit «je vais être bien trop stressée !» si les chorégraphies ne sont pas prêtes, si les chorégraphies ne sont pas achevées, ça va me stresser beaucoup. Et puis si on est pas tous rendus au même moment, s'il y a des élèves qui ont terminé leur création et qui trouvent que là, ils ont plus grand-chose à faire et qu'il y en a d'autres qui ont beaucoup à

inventer...là, je voulais avoir une certaine homogénéité du parcours, puis ça prend du temps pour peaufiner. Il va falloir les enchaîner, aussi, le lien entre...il reste beaucoup de travail encore. Y'a des liens entre les danses à faire, y'a des accessoires à apporter, y'a encore beaucoup de choses à faire. Donc, en fait, s'ils sont capables d'enchaîner leur danses avec de l'expression, d'être le plus précis possible, ça va être bien. Les entrées et sorties, et puis tous les petits mouvements parasites, ça il y en a des tonnes ! Ça, il faut travailler juste là-dessus une période. C'est ça que je souhaite, qu'ils les remarquent en se voyant (sur vidéo), qu'ils se disent «oh la la, mon chandail, mes cheveux» et régler ça.

À votre avis, est-ce que les créations des élèves ont été influencées par le fait qu'elles seront présentées devant un public ?

Oui, parce que des élèves qui avaient fait des créations vraiment médiocres avant, qui échouaient ou presque, là ils se sont tous pris en main parce qu'ils savent que c'est pas juste pour une note, c'est pas juste pour les amis, y'a des gens qui viennent les voir, alors c'est sûr que leur orgueil en prend un coup. Ils se sont tous pris plus au sérieux. J'en ai entendu dire «hey là, on veut pas présenter n'importe quoi, niaise pas!».

Le comportement ou l'attitude des élèves correspondent-ils à ce à quoi vous vous attendiez au départ ?

C'est mieux que ce que je pensais. Il y avait des équipes où on s'attendait, l'ensemble des profs, à ce que certains élèves soient découragés. On avait mis des élèves forts...disons une personne forte avec deux élèves qui ont des difficultés ou qui sont moins évidents et on se disait que la personne forte, elle va trouver ça dur, elle va trouver ça lourd, elle va se plaindre et non ! Du tout ! Parce que les autres se sont pris en main et parce qu'elle a pris ça sur ses épaules. La coopération, ça a été mieux que ce que je pensais et puis s'il y a un cours où ça ne va pas bien, généralement, le cours d'après, c'est réglé. Il y a des mesures dans l'école aussi, mises en place pour les conflits. C'est sûr que si c'était juste un projet de danse, je n'aurais pas tout ce support à l'extérieur. Ça paraît que ça fait partie d'un tout. Je ne pense pas que si c'était juste un projet de danse, ça aurait donné les mêmes résultats. Même devant un public. J'ai

l'impression que la raison pourquoi ils prennent ça au sérieux, parce que j'ai entendu qu'en théâtre, ce groupe-là ne performe pas très bien, ils n'ont pas appris leur texte, ils ne mettent pas d'intonation, ça va pas bien, en théâtre, de ce que j'ai entendu, jusqu'à maintenant. Mais je pense que ça les a aidés que je les encadre et que je leur donne des objectifs très précis, puis qu'ils présentent assez régulièrement (devant les pairs). J'ai vu que la présentation, ça les motivait aussi; l'autre fois, quand on n'a pas présenté, ils étaient déçus. Je ne sais pas à quoi l'attribuer exactement, mais je trouve que là, ils ont vraiment mobilisé leurs efforts alors que...bon je pense qu'il y a la question du projet, je pense que le fait que je les connaisse mieux, il y a des réticences qui sont tombées.

En rétrospective, y a-t-il des choses que vous feriez différemment ?

Je trouve que pour une première expérience, je me suis bien débrouillée, je me suis ajustée au fur et à mesure...il y a des choses dans le journal de bord...je vais me réajuster aussi, je veux leur poser des questions à savoir ce qui les aide, pour voir s'ils ont besoin d'autres choses. Mais, les choix de musique, je suis contente de leur avoir laissé, ils ont fait de bons choix....donc ça, je pense que je le laisserais comme ça parce que le résultat est là. Je voulais faire un échauffement et puis finalement, je l'ai coupé parce que je me suis dit qu'ils n'avaient pas le temps et puis finalement, je pense que c'était la meilleure chose à faire. Non, je pense que ce serait pas mal semblable. Je me suis posé pas mal de questions en cours de route et puis je me suis adaptée, et puis les résultats sont là. Je suis tranquille, et c'était ça mon objectif ! À la limite, si on me disait que le spectacle est la semaine prochaine, c'est présentable. C'est pas fantastique, mais ils le feraient d'une façon....comme quand ils l'ont fait pour le vidéo, ils se sont forcés puis c'était loin d'être mauvais. Y'a un produit, c'est pas juste de l'improvisation, et puis le côté émotif, je trouve qu'ils sont allés quand même le chercher pas mal. Ça, ça m'a agréablement surprise de voir que leur côté sensible allait être visible. Surtout qu'on m'a dit que les sixième année, ils veulent plus se mouiller, mais y'a des belles choses.

Pour terminer, pensez-vous à autre chose que vous aimeriez partager mais que nous n'avons pas abordé ?

La seule chose à laquelle je pense, c'est qu'il va falloir que j'accepte qu'il y a certaines chorégraphies qui ne sont pas à mon goût parce que ce sont les créations des élèves puis qu'ils sont pas....c'est peu, une équipe sur six à peu près, qui ont fait une chorégraphie que j'aimerais améliorer mais que les élèves ne veulent pas me laisser... alors il faut que j'accepte que ce sera ce niveau-là, que c'est ça qu'ils veulent présenter et que ce sera ça qu'ils vont présenter, c'est tout. Ça ne correspond pas à ce qu'ils avaient déterminé dans leurs intention, ils ne vont pas au bout de leurs mouvements, c'est beaucoup de la répétition des même mouvements, c'est pas de niveau sixième année après X semaines. Je trouve ça difficile de ne pas intervenir, mais j'ai laissé tomber. On dirait qu'ils ne se rendent pas compte à quel point ils font toujours la même chose. La personne qui est principalement fermée, je lui ai dit de changer d'attitude, j'ai demandé à un autre membre de l'équipe de passer le message que d'avoir de l'ouverture, d'être réceptifs, ça va les aider, mais...on va voir. Mais je peux pas vouloir plus qu'eux, et c'est pas la catastrophe non plus. C'est décevant surtout parce qu'il y a des membres qui, d'habitude font de superbes créations....mais c'est ça. Il y a des équipes qui ont dépassé mes attentes et d'autres que je me dis «ah, c'est ça ?» mais la création, c'est difficile aussi parce que dès qu'ils sont avec d'autres personnes, ils peuvent avoir un super bon résultat avec une équipe, et on les change d'équipe...c'est souvent les leaders qui font en sorte que ça fonctionne ou non. Ça dépend beaucoup des coéquipiers.