

# Responsabilisation des apprenants : analyse d'expériences vécues en danse classique

Marielle Tousignant and Jean Brunelle

Volume 19, Number 4, 1993

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031674ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031674ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tousignant, M. & Brunelle, J. (1993). Responsabilisation des apprenants : analyse d'expériences vécues en danse classique. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 715–727. <https://doi.org/10.7202/031674ar>

Article abstract

This study examines ways in which teachers who are concerned about providing the best possible training can reflect on their actions and can investigate how to facilitate active learning and a sense of responsibility for dancers involved in the learning process, specifically without interfering with the ecology of technical training classes. Two dance teachers were invited to express their beliefs and then to experiment with various means available in their repertory and to observe their students' reactions. This sensitization allowed the teachers a better understanding of their own possibilities and limitations. This technique allows a framework to be available within which more formal strategies for increasing students' sense of responsibility can be established.

# Responsabilisation des apprenants: analyse d'expériences vécues en danse classique

Marielle Tousignant  
Professeure

Jean Brunelle  
Professeur

Université Laval

**Résumé** – Cette étude explore comment des enseignantes soucieuses d'offrir la meilleure formation possible à leurs élèves peuvent réfléchir sur leur action et expérimenter à leur gré des moyens pour favoriser l'engagement actif et la responsabilisation des danseurs dans leur processus d'apprentissage, sans bouleverser l'écologie de classes d'entraînement technique. Deux professeures de danse ont pris conscience de leurs croyances, ont expérimenté divers moyens puisés dans leur répertoire et ont observé les réactions de leurs élèves. Cette phase de sensibilisation leur a permis de prendre conscience de leurs possibilités et de leurs limites. Elle constitue une structure d'accueil à partir de laquelle des stratégies plus formelles de responsabilisation des étudiants pourraient être établies.

## *Introduction*

Cette étude<sup>1</sup> porte sur la démarche vécue par deux professeures de danse classique soucieuses d'offrir aux danseurs plus d'occasions d'assumer des responsabilités lors de leur apprentissage. Elle se situe dans le cadre d'une recherche plus vaste visant à décrire l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage dans des classes d'entraînement technique en danse classique.

La question de la formation d'apprenants autonomes semble être au cœur des grands débats théoriques sur l'éducation ainsi que dans les orientations politiques des organismes de formation. Dès 1979, le ministère de l'Éducation dans son énoncé de politique indique que «l'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté...» (Gouvernement du Québec, 1979, p. 26). Plus récemment, les propos tenus par le Conseil supérieur de l'éducation (1991) sont très significatifs à cet égard. Les responsables de l'enseignement s'interrogent sur la qualité et sur la pertinence de l'éducation. Ces interrogations et les analyses qu'elles suscitent conduisent tantôt à l'introduction de nouveaux programmes, tantôt à des modifications aux régimes pédagogiques. Sous ces réaménagements, une réflexion apparaît toujours en filigrane, une réflexion en éveil sur un enjeu éducatif fondamental: l'acte d'apprendre. Ainsi, une invitation est faite à ne pas succomber aux pressions qui incitent à «passer» le contenu des programmes et qui

obligent à centrer l'intervention pédagogique sur la matière à transmettre. Également, la surutilisation de l'enseignement magistral qui cultive la passivité de l'étudiant est prise à partie. Il est recommandé aux enseignants d'utiliser des stratégies d'apprentissage apparentées à une résolution de problème exigeant des capacités comme celles du questionnement, de l'analyse, de l'identification de l'essentiel, de la généralisation ou de l'application dans un contexte nouveau.

Des concepts se rapportant au développement d'apprenants autonomes, responsables et actifs figurent quasi inévitablement dans les textes décrivant les intentions éducatives des institutions (par exemple, les textes de programmes produits par le ministère de l'Éducation du Québec). Par contre, dans la réalité quotidienne de l'enseignement, la mise en place de stratégies d'intervention relève essentiellement de l'intervenant. Ce défi est de taille, puisque les documents officiels sont peu explicites quand il s'agit de proposer des moyens d'action pour favoriser la responsabilisation des apprenants.

Des conclusions de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement sont explicites au sujet du rôle joué par le degré d'engagement des apprenants sur les résultats d'apprentissage. Ainsi, Siedentop (1991), à la suite de son analyse systématique de cette recherche, souligne les mérites de l'enseignement structuré pour favoriser les apprentissages. Il constate cependant que l'enseignant n'a pas nécessairement besoin d'être constamment au centre du processus d'enseignement-apprentissage ni de diriger directement toutes les pratiques des étudiants pour que ces derniers fassent des progrès. Les étudiants ont besoin d'apprendre à s'engager de façon autonome: «*Although many educators have goals for the development of independent learners, there are few proven strategies for achieving those goals. Nonetheless, the goal is worthy and widely shared*» (Siedentop, 1991, p. 31).

La notion de «responsabilisation des étudiants» dans le contexte de la présente étude se réfère principalement aux occasions qui sont offertes aux apprenants de maximiser leur engagement dans le projet éducatif. Bon nombre de professeurs de danse, comme beaucoup d'intervenants en activité physique, qui utilisent de façon prioritaire une approche d'enseignement «structurée», sont passés maîtres dans l'art de présenter et de démontrer avec précision des tâches d'apprentissage à leurs étudiants, de solliciter leur participation dans ces tâches et de réagir de façons variées à leur prestation. Dans ce type de processus d'enseignement-apprentissage, le rôle de l'apprenant consiste essentiellement à suivre le mieux possible les directives des intervenants. Ils s'engagent alors avec application et s'attendent à ce que leur professeur évalue leurs réponses et leur disent ce qu'ils doivent corriger. Il va sans dire qu'un tel procédé favorise peu l'initiative personnelle des étudiants. En conséquence, seuls ceux qui sont naturellement plus autonomes prennent des initiatives personnelles, en analysant leur performance, en s'autocorrigeant ou en se donnant des occasions supplémentaires de pratiquer.

À l'instar d'auteurs tels qu'Erickson et Ellett (1990), Fenstermacher (1986) ou Shulman (1987), nous pensons qu'il existe de très bonnes raisons de croire que, dans la pratique, le rôle joué par l'apprenant dans sa formation à la responsabilisation est généralement né-

gligé. Il ne suffit pas, à notre avis, d'acquiescer au principe que les enseignants et les apprenants sont coresponsables de l'apprentissage. Il faut aussi se rendre compte qu'une responsabilité accordée à une personne doit être accompagnée d'une possibilité d'acquérir des moyens pour l'assumer. Cette notion de moyens permettant d'apprendre à assumer des responsabilités semble particulièrement pertinente pour réfléchir sur le rôle des apprenants dans le contexte de l'enseignement «structuré» tel qu'il est pratiqué dans les cours d'activité physique centrés sur le développement d'habiletés motrices, comme dans le cas des classes d'entraînement technique en danse classique.

Le but de la présente étude est d'analyser le processus de réflexion vécu par deux professeures de danse classique afin de mieux comprendre la nature des moyens permettant un engagement plus intense des danseurs dans leur processus d'apprentissage et ainsi de favoriser leur responsabilisation. À cet effet, la stratégie de recherche retenue s'appuie sur l'idée développée par Schön (1983) qui consiste à faire de la connaissance sur la praxéologie, en amenant des praticiens à réfléchir «dans» et «sur» leur action. Elle s'inscrit dans les préoccupations des nombreux chercheurs et concepteurs de programmes de formation qui prônent des approches «réflexives» (par exemple, Brunelle, 1988; Calderhead, 1989; Russell, 1984; Steinhilber, 1975; Van Manen, 1991; Zeichner, Tabachnick et Densmore, 1987). Bien que les cadres conceptuels élaborés par ces auteurs comportent des variations, ils se rattachent à la notion de réflexion où l'intervenant est amené à analyser un aspect particulier de son acte pédagogique, à formuler et à expérimenter des hypothèses d'action et à en observer les effets.

De façon plus spécifique, la présente étude vise à:

- identifier les croyances de deux professeures de danse classique concernant la responsabilisation des apprenants;
- décrire les principaux moyens qu'elles utilisent pour favoriser un plus grand engagement des étudiants dans leur processus d'enseignement-apprentissage;
- identifier leurs réactions à l'utilisation de ces moyens et leurs perceptions de la réaction des étudiants.

### *Methodologie*

Il importe de souligner que cette étude constitue la deuxième phase d'un projet d'analyse qualitative des pratiques des enseignants en danse. Elle s'inscrivait donc dans la continuité de la collaboration amorcée au cours de la session précédente avec les professeures de cette école de danse.

### *Les participants*

Cette étude a été réalisée avec deux professeures œuvrant dans un programme de formation professionnelle et de loisir en danse. Elles avaient respectivement 10 et 20 ans d'expérience d'enseignement de la danse classique. Pendant le projet, Marie enseignait à

quatre classes de niveaux intermédiaire et avancé alors que Louise œuvrait avec deux groupes de niveau élémentaire. L'âge des élèves inscrits à ces programmes variait entre 10 et 22 ans.

### *La collecte et l'analyse des données*

Tout au long d'une session de 12 semaines, les deux professeures de danse classique ont réfléchi de façon systématique au sujet du processus de responsabilisation. Après chacune de leurs classes d'entraînement technique, elles inscrivait dans leur journal des événements quand les élèves avaient eu des occasions de prendre une part plus active dans leur apprentissage, tels que des moments où elles les avaient incités à se prendre en main, à se faire confiance, des occasions de pratiquer seuls ou des événements reliés à des initiatives prises par des élèves. En plus de décrire leur comportement et les réactions des danseurs, elles réfléchissaient sur les motifs qui les avaient incitées à agir de la sorte.

En plus de la rédaction d'un journal hebdomadaire, les enseignantes rencontraient un membre de l'équipe de recherche toutes les deux semaines. Chaque professeure a participé à cinq rencontres individuelles. Le rôle des chercheuses chargées d'accompagner ces enseignantes consistait essentiellement à leur permettre de raconter ce qu'elles avaient vécu. Il est à noter que la stratégie d'accompagnement n'avait pas pour but d'enseigner de nouvelles façons de rendre les danseurs plus responsables de leur apprentissage, mais elle visait à amener les professeures à identifier les moyens qui figuraient dans leur répertoire. Lors des rencontres, le cadre conceptuel suivant fut utilisé pour amener les professeures à discuter des événements déjà relatés dans les journaux:

- l'événement déclencheur qui a donné l'idée de faire une intervention;
- la nature de l'action à poser, c'est-à-dire l'intention;
- l'intervention réalisée concernant leur comportement et leur attitude comme professeure et les réactions observées chez les danseurs;
- le bilan de l'expérience vécue afin de dégager les croyances des professeures.

Les données brutes de cette étude sont donc constituées par la transcription des échanges lors des rencontres et par le contenu des journaux des professeures.

L'analyse de ces données fut réalisée par les deux chercheuses qui les avaient accompagnées, assistées d'un troisième chercheur dont la fonction consistait à les aider dans leur rôle d'accompagnatrices lors de l'initiation à l'autosupervision et d'analystes pour extraire l'essence des événements rapportés par les intervenantes. Les «moments de responsabilisation», c'est-à-dire les événements particuliers rapportés par une intervenante, représentent l'unité d'analyse des données. Le récit de ces moments de responsabilisation comprenait: (a) ce qu'elle avait prévu, le cas échéant, (b) ce qu'elle a fait, (c) comment les étudiants ont réagi et (d) le bilan qu'elle en fait.

La stratégie d'analyse de contenu utilisée s'inspire de celle proposée par L'Écuyer (1987). L'analyse du contenu des événements décrivant les moyens utilisés par les professeurs pour inciter les élèves à s'impliquer davantage dans leur apprentissage a permis aux chercheurs de dégager des thèmes en rapport avec:

- 1) les croyances des professeurs,
- 2) les types de moyens d'action décrits concernant les intentions et les comportements des professeurs; leurs perceptions sur la façon dont les élèves ont réagi à ces interventions.

### *Les croyances et les attitudes des professeurs*

L'analyse des énoncés relatifs aux croyances exprimées spontanément par les professeurs a permis de dégager des éléments de leur conception de la responsabilisation des apprenants. Les thèmes suivants ont émergé de l'analyse inductive.

#### *Le rôle du professeur et des élèves*

Les deux professeurs croient qu'un aspect de leur mandat est de rendre les élèves plus autonomes dans leur apprentissage. Diverses expressions révèlent cette croyance: «Dans la classe, l'élève doit développer l'initiative de bouger par lui-même», «Le professeur n'est pas là seulement pour le faire bouger, mais pour qu'il devienne un danseur capable de donner de lui-même», «L'étudiant doit prendre l'information qu'on lui donne et produire quelque chose de lui-même», «C'est une attitude que le professeur doit éveiller en classe». Cependant, elles se rendent compte que dans le feu de l'action, elles se préoccupent surtout de leur montrer ce qu'il faut faire. Par exemple, Marie raconte: «J'avais l'intention de faire compter Roger parce qu'il a de la difficulté à mettre des temps sur la musique et je n'y ai pas pensé un instant pendant la classe.»

#### *L'insistance sur la mémorisation*

Les professeurs se rendent compte qu'elles ont tendance à insister beaucoup sur la mémorisation des enchaînements sans pour autant confier cette responsabilité à l'étudiant de façon formelle: «Je trouve important qu'elles apprennent vite les exercices pour qu'on puisse travailler sur les qualités d'exécution, mais elles ne font pas l'effort requis pour s'en souvenir; elles savent bien que je vais le répéter».

#### *La pression des programmes à couvrir*

Le manque de temps représente un élément récurrent dans le discours des professeurs. Elles sont très préoccupées par les contenus à transmettre. Les programmes prédéterminés

les amènent à vouloir couvrir la matière: «On doit surtout s'assurer de leur montrer toutes les choses qu'il faut voir». Ainsi, les professeures ont l'impression de ne pas avoir de temps à consacrer au développement de comportements d'apprenants autonomes.

### *La routine établie*

Le déroulement conventionnel des leçons d'entraînement technique en danse classique constitue également un facteur qui revient souvent dans leur discours. Elles veulent avant tout que la classe roule et, en conséquence, elles mettent un peu de côté leurs intentions de formation à la responsabilisation. Les professeures constatent que les danseurs sont habitués à se fier au modèle fourni par le professeur, ce qui les freine dans le développement de leur autonomie. Ainsi, Marie reconnaît qu'elle a tendance à «rabâcher les mêmes choses, à répéter souvent les mêmes consignes, à redonner les mêmes corrections».

### *L'influence des attentes*

Les professeures signalent, à l'occasion, qu'elles ont l'impression de ne pas faire suffisamment confiance aux élèves. Par exemple, Marie raconte qu'elle a demandé à un élève de faire un enchaînement connu; voyant qu'il avait un blanc de mémoire, elle a démontré aussitôt l'exercice en même temps qu'il le faisait. Elle se rend compte après coup: «Je prends conscience que je ne leur fais pas assez confiance, pas étonnant qu'ils n'aient pas confiance en eux!»

De plus, divers incidents rapportés par ces professeures laissent croire qu'elles ont le sentiment de sous-estimer la capacité des élèves d'apprendre par eux-mêmes. Par exemple, ceci: après avoir vu deux élèves travailler seules, Marie constate «À la fin de la classe de coaching, leur exécution s'était améliorée; ce n'était pas parfait, mais elles avaient changé! C'était plus acceptable que ce que j'avais espéré!» Les professeures de danse ne sont pas non plus à l'abri des préjugés qui influencent les attentes, par exemple l'une d'elles croit que «les élèves préalablement formés en jazz ont nécessairement besoin de l'accompagnement musical pour être motivés. Ils ne connaissent pas l'enchaînement, mais ils n'avaient pas l'idée de poser des questions; ils attendaient que le miracle arrive avec la musique!»

Elles constatent cependant qu'une leçon est plus agréable à donner lorsque des élèves prennent des initiatives. Par exemple, Marie raconte: «Deux chefs de file se sont spontanément placés pour faire la diagonale: le reste de la classe a suivi. Une autre fois, un élève s'est mis à frapper dans ses mains, d'autres l'ont imité et finalement tous ceux qui ne sautaient pas marquaient le rythme en frappant.» Elles croient également que des élèves avancés peuvent se corriger mutuellement: «Je peux les laisser se corriger. Cela prend un peu plus de temps, mais le message passe mieux parce qu'il vient d'une autre personne, même si celle-ci confirme ce qu'a déjà dit la professeure...»

En définitive, l'analyse des croyances de ces deux professeures révèle qu'elles adoptent des attitudes et des comportements qui ne sont pas toujours de nature à favoriser les manifestations de responsabilisation; par contre, elles croient qu'il est souhaitable que les danseurs soient le plus autonomes possible, sans pour autant mettre en place des moyens précis pour atteindre ce but.

### *Les moyens d'action*

Tout au long de ce projet de réflexion sur l'implication des danseurs dans leur apprentissage, les deux professeures ont été incitées à identifier et à expérimenter des moyens d'action pour responsabiliser les danseurs. Quatre catégories de moyens ont émergé de l'analyse inductive du contenu des données:

- 1) offrir aux danseurs des occasions de pratiquer seul en leur donnant un encadrement minimal afin qu'ils se sentent responsables de la mémorisation des exercices et de l'utilisation du temps, qu'ils se débrouillent sans l'aide de l'enseignante et qu'ils fassent des découvertes par eux-mêmes;
- 2) inciter les danseurs à réfléchir, c'est-à-dire à s'engager plus activement sur le plan cognitif en les questionnant, en leur demandant d'observer leurs pairs ou de s'auto-évaluer;
- 3) clarifier les attentes des professeures par rapport aux initiatives qu'elles voudraient que les danseurs prennent pour qu'ils deviennent plus responsables de leurs apprentissages;
- 4) changer les routines d'enseignement afin que les danseurs soient plus en état d'éveil, donc éventuellement plus enclins à prendre des initiatives.

### *Offrir aux danseurs des occasions de pratiquer en leur donnant un encadrement minimal*

Une large proportion des moyens d'action utilisés par les professeures de danse ont été regroupés sous cette catégorie. En effet, il semble que la façon la plus naturelle d'amener les élèves à s'impliquer davantage dans leur processus d'apprentissage consiste à les laisser pratiquer seuls en leur donnant seulement les informations «essentielles», c'est-à-dire sans fournir toutes les explications détaillées ni faire les démonstrations explicites qu'ils ont l'habitude d'avoir. Ce type d'intervention vise, entre autres, à aider les élèves à mieux connaître le langage de la danse et à mieux comprendre la logique du mouvement.

### *Lorsque l'activité est connue*

Ainsi, quand une variation a été enseignée lors de séances précédentes, Marie informe verbalement les élèves de ses attentes, sans faire une démonstration détaillée. Elle nomme les mouvements, donne les indications essentielles sur le rythme ou sur la qualité d'exécution attendue et demande aux danseurs de pratiquer l'exercice eux-mêmes. Elle signale que



les réactions des élèves sont généralement excellentes: «J'ai l'impression qu'ils découvraient de nouvelles coordinations au lieu de les imiter», «Je constate que j'ai plus de temps pour les regarder, je sollicite leur faculté de mémoriser, je vérifie leur connaissance du vocabulaire et je pose plus de questions.»

Dans le même ordre d'idée, Louise signale également qu'elle laisse ses élèves retrouver seules l'enchaînement au lieu de tout réexpliquer, dans le but de les amener à se rendre compte qu'elles sont responsables de la mémorisation des enchaînements: «Elles ont alors un rôle actif à jouer.» Elle ajoute:

Certaines se plaignent que c'est long à la barre, elles ont hâte de danser. Je leur ai expliqué que cela prend du temps parce qu'elles ne se rappellent plus les enchaînements. Je vois qu'elles ont compris puisque souvent elles me disent de ne pas le dire; elles commencent à faire l'exercice par elles-mêmes. Elles veulent vérifier si elles se rappellent et surtout elles veulent arriver au «centre» plus rapidement. Cela les amène à prendre conscience qu'elles sont aussi un peu responsables de l'utilisation du temps... En plus, lorsqu'elles cherchent par elles-mêmes, elles ont moins tendance à commencer l'exercice sans l'avoir mémorisé vraiment et elles savent mieux quand poser des questions... Les filles s'entraident en révisant à deux, ou encore elles suivent celles qui ont l'air plus certaines, mais au moins elles font quelque chose par elles-mêmes.

Lors d'un autre événement du même type, Louise raconte:

Je les ai laissés renverser un enchaînement (c'est-à-dire le faire à gauche après l'avoir pratiqué à droite). Ils ont mis un peu plus d'énergie dans leur exécution. Ils se sont débrouillés seuls avec la musique. Je les sentais plus intéressés et plus actifs... Je ne peux pas attendre beaucoup d'autonomie de ce groupe; mais au moins, j'ai réussi à secouer leur apathie habituelle. Peut-être que d'habitude je rabâche trop... Je les endors et je perds leur attention.

### *Lorsque l'activité est relativement nouvelle*

Une autre façon d'offrir du temps de pratique en donnant un encadrement minimal consiste à démontrer un nouvel enchaînement, à donner les explications essentielles sans l'analyser ni le décortiquer et à demander aux danseurs de découvrir la meilleure façon de l'exécuter.

Marie a constaté qu'avec un des ses groupes, les réactions sont excellentes: «Ils se sont tous lancés spontanément et ont trouvé naturellement le mécanisme des deux sauts qui s'enchaînaient et la coordination juste... Ils étaient tous concentrés. Ils essayaient d'apprendre sans aucun incitatif de ma part. J'ai été surprise; je ne les croyais pas aussi autonomes. Nous aurions intérêt à trouver l'essentiel avant d'en demander l'exécution parfaite.»

Une autre fois, Marie raconte avoir été agréablement surprise de voir son groupe explorer seul pendant qu'elle s'attardait à corriger une élève en difficulté: «Tous se sont mis

à travailler chacun pour soi. Après avoir terminé avec Josette, je les ai regardés; ils étaient tous actifs et concentrés. Je ne m'attendais pas à ce qu'ils continuent à travailler seuls lorsque je m'arrêtais pour les regarder. Je ne peux pas dire pourquoi cela marche, je pense que c'est un concours de plusieurs circonstances.»

Bien entendu, cette stratégie qui consiste à les laisser pratiquer un exercice nouveau réussit plus ou moins bien dans certaines circonstances. Par exemple, Marie, lors d'une expérience similaire avec un autre groupe, constate que «les danseurs font vaguement l'enchaînement, ne posent pas de questions, ... la qualité n'y est pas! Comment les faire travailler au-delà de la mécanique?» Louise rapporte également des expériences du même type avec ses élèves du primaire, par exemple: «Au moment de la polka, je leur ai demandé de réviser dans leur tête pour leur permettre de se reposer, puis de le faire quand elles seraient prêtes. J'ai vu que toutes donnaient des signes de réflexion, mais elles attendaient que je le fasse avec elles. Peut-être aussi que cela faisait leur affaire de rester assises!»

Marie signale elle aussi qu'il lui arrive de constater que «les élèves restent plantés là; sans bouger; à attendre; ils ne savent pas quoi faire ou n'osent pas se lancer». À une autre occasion, elle dit: «C'est comme s'ils n'avaient pas de motivation pour bouger. La plupart viennent de classes de jazz et ils ont deux motivations pour bouger, la musique et le professeur à suivre. Je n'ai pas encore trouvé le moyen de les motiver à travailler par eux-mêmes».

Les deux professeures soulignent un élément particulier relié à leurs réactions; elles ont de la difficulté à ne pas intervenir. Ainsi, Marie signale ceci: «lorsque les élèves n'ont pas l'air de savoir quoi faire, j'ai vite tendance à les aider». Louise mentionne aussi: «J'interviens trop vite. Je suis impatiente. Je ne veux pas perdre de temps. C'est quelque chose que je ne peux pas contrôler, même si je veux les encourager à se prendre en charge. C'est comme cela qu'elles continuent à se fier sur moi! [...] Par contre, des fois, je me rends compte qu'il faut que je les corrige, que je les touche pour qu'elles aient des sensations; ensuite, elles peuvent retrouver toutes seules ces sensations». Après quelques semaines de réflexion sur cet aspect, Louise constate avec satisfaction qu'elle arrive mieux à les laisser travailler seules: «Mes filles travaillent plus d'elles-mêmes; je les ai vues et je leur ai dit que c'est une chose à laquelle je m'attends.»

### *Inciter les danseurs à réfléchir*

*Questionner.* La façon la plus habituelle d'inciter les élèves à s'impliquer davantage sur le plan cognitif consiste à solliciter leur participation active en posant des questions sur la variation à exécuter: Qu'est-ce qui vient après...? Marie constate que «c'est une bonne façon de donner la chance aux nouveaux élèves de réviser l'enchaînement en permettant aux anciens de montrer ce qu'ils savent. Les élèves aiment travailler de cette façon, en prenant le temps, ils ne se sentent pas menacés».

*Demander d'observer.* Une autre façon de favoriser plus d'engagement actif consiste à diviser le groupe en deux, à demander d'observer l'exécution de l'autre groupe et à les laisser se donner des commentaires. Marie dit: «Ils étaient plus alertes et concentrés, plus soigneux dans leur exécution; les observateurs étaient généralement attentifs, mais pas tous de la même façon.» Cette enseignante constate l'intérêt de les faire réfléchir en leur permettant d'analyser les performances de leurs camarades; cependant, elle demeure préoccupée par la perte de temps de pratique occasionnée par ce type de moyen.

*Favoriser l'auto-évaluation.* Des occasions de réfléchir sont offertes aux danseurs au moment où l'intervenant leur demande d'analyser des aspects de leur propre performance, de chercher pourquoi ils font telle erreur et comment ils pourraient la corriger. Notons que les professeures ont relativement peu recours à ce type de moyens et, quand elles l'utilisent, le temps de réflexion laissé à l'élève est de courte durée, puisqu'elles constatent leur tendance à répondre elles-mêmes à leurs questions.

Il importe de souligner que ce second groupe de moyens comporte des «ingrédients» sur lesquels des stratégies formelles de responsabilisation, telles que l'enseignement par problèmes à résoudre ou l'apprentissage coopératif, pourraient être développées. Par contre, étant donné que ces stratégies ne figurent pas dans le répertoire habituel des enseignantes, leurs interventions se limitent à des incitations occasionnelles.

### *Clarifier les attentes par rapport à la prise de responsabilités pour apprendre*

Les deux professeures reconnaissent l'importance de communiquer précisément aux danseurs leurs attentes par rapport aux responsabilités qu'ils doivent prendre pour favoriser leur apprentissage. Ainsi, Louise trouvait que ses élèves plus avancées avaient tendance à se laisser aller pendant les phases de travail en deux groupes. Elle a donc décidé «de ne pas les lâcher là-dessus!» Aussi, pour leur enseigner à mieux occuper les temps morts, elle leur a dit clairement ce à quoi elle s'attendait: «Pendant qu'un groupe fait l'enchaînement, c'est le moment, par exemple, d'en profiter pour refaire un mouvement dont vous n'êtes pas certaines». Par contre, elle constate: «C'est difficile de tout voir, je porte surtout attention à celles qui dansent. J'oublie de leur donner du *feed-back* sur la façon d'occuper les temps morts, même si cela fait partie des choses que je veux leur inculquer». Louise et Marie rapportent divers événements où elles ont «fait des petits sermons» pour indiquer clairement leurs attentes en rapport avec la pratique de façon autonome, la prise de responsabilités pour mémoriser les routines et les échanges de leurs petits trucs pour apprendre. Louise raconte: «Lorsque je les réunis autour de moi parce que je sens le besoin de leur parler, par la suite l'atmosphère du groupe change. Je constate que mon petit discours a porté fruit.»

Une autre façon de clarifier les attentes consiste à accueillir et à encourager les prises d'initiatives quand elles se produisent. Ainsi, Louise raconte des moments où ses élèves prennent sur elles de chercher à raffiner l'exécution d'un mouvement, par exemple, «Jocelyne

a décidé de faire un exercice par elle-même, pas uniquement pour le mémoriser, mais pour contrôler son équilibre. Elle se concentrait, puis elle m'a demandé de vérifier. Moi, j'appelle cela des comportements adultes; ce souci de réviser la qualité de son geste venait d'elle».

### *Changer des éléments de la routine*

Après avoir pris conscience de l'impact de la routine sur sa façon d'enseigner, Marie constate qu'elle doit faire des efforts pour «briser les habitudes acquises». Elle observe qu'il lui faut trouver un élément déclencheur dans le seul but de tenir le danseur en alerte mentalement et de le stimuler: «Parfois, il peut suffire de les obliger à choisir une place nouvelle à la barre pour les voir plus énergiques dans leur exécution! [...] Il m'est arrivé aussi de démontrer rapidement, sans nécessairement suivre le rythme avec lequel devra se faire l'exécution de l'enchaînement pour les faire réagir. Ils se sont débrouillés seuls avec la musique, je les sentais plus intéressés et plus actifs». Parfois de petites choses peuvent suffire à changer la façon habituelle et à encourager les danseurs à être plus alertes intellectuellement.

### *Conclusion*

La principale conclusion de cette étude exploratoire indique que le processus de transformation des pratiques pédagogiques pour favoriser la responsabilisation des apprenants requiert avant tout une prise de conscience et beaucoup de réflexion de la part des enseignants. En effet, des professeuses qui enseignent habituellement de façon structurée et qui sont soucieuses d'impliquer davantage les élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage ne trouvent pas facilement le temps, les stratégies d'enseignement ni les circonstances propices à la mise en place de conditions favorisant l'apprentissage de la responsabilisation. Même si elles sont convaincues que l'apprenant doit jouer un rôle actif pour s'approprier la matière, la démarche qui consiste à reconnaître et à mettre en place des moyens spécifiques pour favoriser ce type d'engagement de la part des danseurs s'est révélée un processus relativement ardu. Elles ont parfois eu l'impression de tourner en rond, sans vraiment trouver dans leur répertoire des voies efficaces pour atteindre ce but complémentaire à leur action, qui est avant tout centrée sur le développement d'habiletés techniques.

Il serait naïf de croire que les enseignants et les apprenants puissent modifier les rôles qu'ils jouent habituellement seulement à partir d'incitations à le faire, même s'ils le jugent nécessaire. Par contre, il n'est pas plus réaliste de penser qu'un superviseur puisse s'ingérer dans la pratique d'enseignants pour leur faire utiliser des méthodes d'enseignement visant la responsabilisation. De telles interventions risqueraient, tout au moins dans un premier temps, de perturber «l'écologie des conditions d'apprentissage établies» et de désorganiser les enseignants qui éprouvent de la difficulté à élargir leur répertoire de moyens d'actions. Par contre, une phase de sensibilisation et de prise de conscience comme celle vécue lors de cette étude représente, à notre avis, un préalable essentiel avant de mettre en place des procédures de responsabilisation. Ce préalable apparaît d'autant plus important que l'ins-

tauration de stratégies de responsabilisation plus formelles que celles expérimentées au cours de la présente étude amène les élèves à jouer un rôle encore plus important que celui qu'ils ont l'habitude de jouer.

De plus, l'étude a révélé l'impact de dimensions non négligeables dans le processus de transformation des pratiques pédagogiques des enseignants. Choisir d'inclure des stratégies de responsabilisation implique non seulement le développement de nouvelles habiletés d'enseignement mais aussi une réorientation de ses objectifs et de ses attentes ainsi qu'une redéfinition des rôles des élèves et de l'intervenant.

#### NOTE

1. Cette recherche a fait l'objet d'une subvention du CRSH et fut réalisée en collaboration avec des professeurs de l'École de danse de Québec.

**Abstract** – This study examines ways in which teachers who are concerned about providing the best possible training can reflect on their actions and can investigate how to facilitate active learning and a sense of responsibility for dancers involved in the learning process, specifically without interfering with the ecology of technical training classes. Two dance teachers were invited to express their beliefs and then to experiment with various means available in their repertory and to observe their students' reactions. This sensitization allowed the teachers a better understanding of their own possibilities and limitations. This technique allows a framework to be available within which more formal strategies for increasing students' sense of responsibility can be established.

**Resumen** – Este estudio explora cómo profesores que se preocupan de ofrecer la mejor formación posible a sus alumnos pudieron reflexionar sobre su acción y experimentar a su gusto medios destinados a favorecer el compromiso activo y el que los bailarines asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, sin afectar la ecología de las clases de entrenamiento técnico. Dos profesoras de danza tomaron conciencia de sus creencias, experimentaron diversos medios inspirados en su repertorio y observaron las reacciones de los alumnos. Esta fase de sensibilización les permitió tomar conciencia de sus posibilidades y de sus límites. Ésta constituye una estructura de acogida, a partir de la cual podrían establecerse estrategias más formales para responsabilizar los estudiantes.

**Zusammenfassung** – Diese Studie untersucht, wie Lehrerinnen, die ihren Schülern die bestmögliche Ausbildung bieten wollen, über ihre Arbeit nachdenken und selbstgewählte Mittel anwenden, um den aktiven Einsatz und das Verantwortungsbewusstsein der Tänzer im Lernvorgang zu stärken, ohne das Klima der technischen Übungsklassen zu stören. Zwei Tanzlehrerinnen haben sich ihre Überzeugungen bewusst gemacht, haben verschiedene Mittel aus ihrem Repertoire ausprobiert und dann die Reaktionen ihrer Schüler beobachtet. Diese Anregungsphase verhalf zur bewussten Erkenntnis ihrer Möglichkeiten und ihrer Grenzen. Sie bedeutet den Ausgangspunkt, von dem aus gezielteres Vorgehen zum Aufbau des Verantwortungsbewusstseins der Schüler gefunden werden könnte.

## RÉFÉRENCES

- Brunelle, J. (1988). Trois grands modèles de supervision. In J. Brunelle, D. Drouin, P. Godbout et M. Tousignant, *La supervision de l'intervention en activité physique* (p. 15-24). Montréal: Gaëtan Morin, éditeur.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite éducative*. Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec.
- Erickson, D. P. et Ellett, F. S. (1990). Taking student responsibility seriously. *Educational Researcher*, 19(9), 3-10.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd., p. 87-99). New York: MacMillan.
- Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise - Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Éditeur officiel.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-67). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Russell, T. L. (1984). The importance and the challenge of reflection in action by teacher. In P. Grimmett (dir.), *Research in teacher education: Current problems and future prospects in Canada* (p. 21-32). Vancouver: University of British Columbia.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations for a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3<sup>e</sup> éd.). Mountain View, CA: Mayfield Pub.
- Steinhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heineman Educational Books.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*. London, Ont.: The Althouse Press.
- Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R. et Densmore, K. (1987). Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (dir.), *Exploring teachers' thinking* (p. 21-59). Londres: Cassell.