Document generated on 06/02/2025 5:12 p.m.

Revue des sciences de l'éducation

Étude comparative de deux approches d'enseignement en danse classique

Marceline Laforge, Marc-André Nadeau and Jean Brunelle

Volume 16, Number 2, 1990

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900661ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900661ar

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

Laforge, M., Nadeau, M.-A. & Brunelle, J. (1990). Étude comparative de deux approches d'enseignement en danse classique. *Revue des sciences de l'éducation*, *16*(2), 207–221. https://doi.org/10.7202/900661ar

Article abstract

A study of adult students learning classical dance revealed that a formative evaluation approach used in reciprocal teaching is considered as effective as a traditional teaching approach. The students involved in a reciprocal teaching class showed greater satisfaction in participating in cognitive learning processes than those students in the traditional teaching class.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1990

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XVI, no 2, 1990, p. 207-221.

Étude comparative de deux approches d'enseignement en danse classique

Marceline Laforge, Marc-André Nadeau et Jean Brunelle*

Résumé — Une expérience d'apprentissage de la danse classique vécue auprès d'une population adulte révèle que l'approche selon l'évaluation formative utilisée dans l'enseignement réciproque s'avère un moyen aussi efficace que l'approche habituelle d'enseignement. Les étudiants engagés dans la classe d'enseignement réciproque manifestent davantage de satisfaction à participer au processus d'apprentissage cognitif que ceux évoluant dans la classe d'enseignement traditionnel.

Abstract — A study of adult students learning classical dance revealed that a formative evaluation approach used in reciprocal teaching is considered as effective as a traditional teaching approach. The students involved in a reciprocal teaching class showed greater satisfaction in participating in cognitive learning processes than those students in the traditional teaching class.

Resumen — La experiencia del apredizaje de la danze clásica vivida pour una población de adultos indica que el proceso de la evaluación formativa utilizada en la «enseñanza mutua» se revela tan eficaz que otros procesos de evaluación. Los estudiantes de la clase de «enseñanza mutua» manifiestan más satisfacción por su participación en el proceso de aprentizaje cognitivo que los estudiantes de la clase de enseñanza tradicional.

Zusammenfassung — Das Experiment beim Erlernen klassischer Tänze, das eine Gruppe Erwachsener machte, zeigt auf, dass die Methode der «formativen Bewertung», die beim gegenseitigen Unterrichten angewendet wurde, ein ebenso wirksames Mittel ist wie die übliche Unterrichtsart. Die Studenten, die einander gegenseitig unterrichteten, zeigten mehr Befriedigung bei der Teilnahme am kognitiven Lernvorgang als diejenigen, die sich in der traditionell geführten Klasse befanden.

Problématique

Le développement rapide de la danse au cours des dernières années ainsi que son intégration dans les programmes éducatifs incitent les responsables de ces programmes à se pencher sur des façons d'améliorer la qualité de l'intervention dans cette discipline. En danse classique, l'atteinte de standards élevés dépend en bonne partie du degré de contrôle du schéma corporel. En effet, la connaissance et la maîtrise des critères du placement du corps sont considérées comme des

* Laforge, Marceline: assistante de recherche, Université Laval
Nadeau, Marc-André: professeur, Université Laval
Brunelle, Jean: professeur, Université Laval.

éléments de base, essentiels et fondamentaux pour l'apprentissage de la gestuelle propre à ce type de danse (Hammond, 1984; Lee, 1983; Peterson, 1975; Hardie, 1963).

Dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'enseignement, Tousignant et Brunelle (1982) proposent de tenir compte des variables qui influencent le processus d'interaction «enseignant-apprenant». Parmi ces variables, l'évaluation formative est considérée comme l'une de celles pouvant avoir une forte incidence sur l'apprentissage réalisé par les élèves. Le ministère de l'Éducation du Québec (1985) recommande d'ailleurs à cet égard d'utiliser l'évaluation formative comme moyen d'aider l'élève dans son processus d'apprentissage afin de faciliter la communication entre le professeur et les élèves. L'évaluation formative, ainsi perçue, se caractérise par l'implication de l'élève et du professeur lors de la prise de décision pendant le processus d'apprentissage. Il s'agit d'amener l'élève à développer sa capacité personnelle à observer et à analyser sa performance, tentant ainsi de l'acheminer vers une plus grande autonomie. Cette approche semble s'avérer une voie propice à l'atteinte des objectifs de l'éducation (Brunelle et Tousignant, 1986; Paquette, 1984; Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond, Merriman et Provus, 1980; Bloom, Hasting et Madaus, 1971; De Landsheere, 1976).

Dans la présente étude, la notion d'évaluation formative est véhiculée par l'utilisation des styles d'enseignement réciproque et par commandement de Mosston (1981).

Cependant, il semble bien que depuis ses débuts à l'Académie Royale de danse à Paris au XVIIe siècle, la formation des danseurs repose sur une approche d'enseignement par commandement, c'est-à-dire d'enseignement par imitation où l'étudiant est complètement soumis aux directives du professeur. Néanmoins, dès le XXe siècle, certains maîtres explorent de nouvelles formes de danse et, parallèlement, prônent de nouvelles façons de faire. Cependant, Brauer (1975, p. 5) signale que peu d'études portent spécifiquement sur l'efficacité des approches utilisées pour l'enseignement de la danse.

Par ailleurs, plusieurs études en enseignement montrent les avantages de l'enseignement réciproque, où les partenaires apprennent en s'enseignant entre eux (Godbout, Desrosiers, Brunelle, Spallanzani et Tousignant, 1985; Goldberger et Gerny, 1982; Cooper, Ayers-Lopez et Marquis, 1982; Gartner, Kholer et Riessman, 1971). L'évaluation formative du mode d'enseignement réciproque se révèle, grâce à la présence accrue de feedback, comme étant un des plus puissants moyens d'assurer l'apprentissage (Brunelle et DeCarufel, 1982). Selon cette approche, l'étudiant assume un rôle d'assistant à l'enseignant et sa première fonction se traduit par la transmission du feedback (Siedentop, 1983, p. 208).

Dans l'enseignement de la danse classique, l'efficacité de l'utilisation du feedback est démontrée par les études de Clarkson, James, Watkins et Foley (1986)

sur le problème d'éversion des pieds, ainsi que par celles de Minton (1981) sur l'apprentissage de l'alignement corporel.

La présente étude a pour but de vérifier l'efficacité de l'évaluation formative telle qu'incluse dans le mode d'enseignement réciproque par rapport à celle qui se trouve intégrée au mode d'enseignement par commandement, et ce pour l'apprentissage des critères du placement fondamental du corps en danse classique. L'hypothèse de cette étude stipule qu'une méthode d'enseignement utilisant une évaluation formative, dirigée par le professeur et impliquant les étudiants, exerce sur l'apprentissage des critères du placement fondamental du corps, un effet significativement plus efficace qu'une méthode d'enseignement où l'évaluation formative est dirigée exclusivement par le professeur. Cette hypothèse a été éprouvée en regard de l'aspect cognitif visant l'acquisition de connaissances en rapport avec le placement du corps; de l'aspect moteur visant la maîtrise des apprentissages moteurs en rapport avec le placement du corps; ainsi que de l'aspect affectif visant le degré de satisfaction associé aux conditions d'apprentissage.

Méthodologie

En raison de sa rigueur scientifique, et en tenant compte du contexte de faisabilité, nous avons retenu le modèle «prétest, post-test, groupe de contrôle» de Campbell et Stanley (1969) à titre de démarche expérimentale. D'autre part, la technique de l'incident critique, telle que développée par Flanagan (1954), nous a servi à recueillir l'information relative à la variable en rapport avec la satisfaction éprouvée par les étudiants lors du processus d'apprentissage.

Trente-quatre étudiants adultes, hommes et femmes, âgés en moyenne de 24 ans, non initiés à la danse classique, furent répartis également dans un groupe expérimental identifié comme étant celui qui reçoit un enseignement réciproque, et un groupe de contrôle identifié comme étant celui qui reçoit un enseignement par commandement. Choisis sur une base de participation volontaire, les sujets ont été distribués dans les deux groupes en fonction de l'âge, du sexe et des expériences antérieures de chacun en danse.

La variable indépendante est celle représentée par les modes d'enseignement réciproque et par commandement. Chaque séance d'enseignement a été enregistrée sur ruban magnétoscopique selon un protocole relatif au prélèvement des mises en situation d'apprentissage, et ensuite analysée par le professeur et un expert des styles d'enseignement. L'expérimentation a duré neuf semaines à raison d'un cours d'une heure trente par semaine.

Les variables dépendantes de l'étude se retrouvent au niveau de l'acquisition de connaissances en rapport avec les critères d'alignement du corps, de la maîtrise des apprentissages moteurs en rapport avec les critères d'alignement du corps et du degré de satisfaction associé aux conditions d'apprentissage. Ces critères d'alignement font partie intégrante de l'apprentissage des techniques du temps lié, de l'échappé-relevé et du saut en quart de tour choisies pour l'étude.

L'information relative à la variable en rapport avec la satisfaction éprouvée par les étudiants lors du processus d'apprentissage est obtenue par la technique des «incidents critiques» de Flanagan (1954). Cette approche dite qualitative vise à faire ressortir les situations plaisantes ou déplaisantes vécues durant le processus d'apprentissage. Les résultats sont colligés et analysés à la fin de l'expérimentation.

En prétest et en post-test, les participants sont soumis à une «épreuve écrite de connaissance des critères» et à une épreuve d'identification des critères permettant de mesurer l'état de la connaissance des participants sur les critères d'alignement en relation avec les segments du corps. De plus, chaque sujet doit exécuter les trois techniques à l'étude devant juges-analystes qui observent les performances et notent leurs appréciations sur une grille regroupant les critères descriptifs et les critères d'alignement du corps (fidélité inter-analystes de 0,87). À la fin de l'expérimentation, un questionnaire de satisfaction générale est appliqué aux participants des deux groupes.

La technique de l'analyse de variance multiple est utilisée pour le traitement des résultats à caractère quantitatif; l'analyse des informations recueillies par l'utilisation de la technique de l'incident critique complète et alimente l'interprétation des résultats quantitatifs.

Analyse des résultats quantitatifs

La connaissance des critères d'alignement

Sur le plan cognitif, les résultats à l'épreuve écrite de connaissance des critères (tableau 1) indiquent que le groupe d'enseignement réciproque obtient une moyenne ajustée légèrement plus élevée que le groupe d'enseignement par commandement à tous les segments et au total. Cependant, nous observons une différence significative entre les deux groupes pour les segments pieds et nuque, différence qui favorise dans chaque cas le groupe d'enseignement réciproque.

Quant aux résultats concernant l'épreuve d'identification des critères d'alignement (tableau 2), on n'observe aucune différence significative entre les deux groupes pour l'ensemble des segments.

Malgré une différence significative entre les deux groupes, en faveur du groupe réciproque, pour la connaissance des critères en relation avec les segments pieds et nuque, l'hypothèse selon laquelle l'évaluation formative dirigée à la fois par le professeur et les étudiants en enseignement réciproque soit plus efficace que celle dirigée exclusivement par le professeur en enseignement par commandement, en rapport avec la connaissance des critères d'alignement, n'est pas retenue.

La maîtrise des critères d'alignement

Sur le plan moteur, l'analyse de la covariance en post-test ne révèle aucune différence significative entre les deux groupes concernant la capacité de respecter

Tableau 1

Résultats des données concernant le développement de connaissance des critères en post-test

Analyse de la covariance
Épreuve écrite de connaissance des critères

Segments			Moyennes initiales	Moyennes ajustées	Erreur type des moyennes ajustées	Différence entre les groupes Probabilité
Pieds	(6 pts)	gr. R	4,08	4,126	0,484	0,0180*
		gr. C	2,36	2,311	0,464	
Genoux	(2)	gr. R	1,88	1,862	0,193	0,1168
		gr. C	1,36	1,377	0,184	
Bassin	(8)	gr. R	5,08	4,865	0,635	0,3296
		gr. C	3,75	3,946	0,610	
Tronc	(4)	gr. R	1,92	1,840	0,241	0,9685
		gr. C	1,75	1,826	0,230	
Nuque	(4)	gr. R	3,04	3,097	0,297	0,0273*
		gr. C	2,07	2,016	0,283	
TOTAL	(24)	gr. R	15,77	15,252	1,412	0,1271
		gr. C	11,29	11,765	1,346	

gr. R = groupe d'enseignement réciproque
gr. C = groupe d'enseignement par commandement

* Significatif à $p < 0,05$

Tableau 2

Résultats des données concernant le développement de connaissance des critères en post-test

Analyse de la covariance
Épreuve d'identification des critères

Segments			Moyennes initiales	Moyennes ajustées	Erreur type des moyennes ajustées	Différence entre les groupes Probabilité
Pieds	(5 pts)	gr. R	3,88	3,999	0,198	0,7991
		gr. C	3,93	3,929	0,184	
Genoux	(5)	gr. R	4,42	4,385	0,183	0,7838
		gr. C	4,25	4,312	0,168	
Bassin	(4)	gr. R	3,31	3,308	0,185	0,1335
		gr. C	2,96	2,914	0,171	
Tronc	(8)	gr. R	6,46	6,404	0,237	0,5220
		gr. C	6,68	6,617	0,218	
Nuque	(3)	gr. R	2,88	2,877	0,089	0,9123
		gr. C	2,89	2,890	0,082	
TOTAL	(25)	gr. R	20,96	21,030	0,517	0,5797
		gr. C	20,71	20,616	0,475	

gr. R = groupe d'enseignement réciproque
gr. C = groupe d'enseignement par commandement

l'ensemble des critères de forme et d'alignement (tableau 3) lors de l'exécution des techniques du temps lié, de l'échappé-relevé et du saut en quart de tour.

Analyse des résultats qualitatifs

Le degré de plaisir et de satisfaction associé à la stratégie d'enseignement

L'utilisation de la technique de l'incident critique a permis de recueillir de l'information dans le but de mieux comprendre la nature du plaisir et de la satisfaction éprouvés par les participants initiés à la danse classique selon les styles d'enseignement par commandement ou réciproque.

Le tableau synthèse des résultats sur les incidents positifs et négatifs (tableau 4) indique un grand total de 231 incidents répartis suivant les domaines de la stratégie d'enseignement, du contenu et du contexte.

Les étudiants maintiennent sensiblement le même nombre de réponses positives et négatives dans les deux groupes et ils font manifestement état de leurs perceptions quant à ces deux styles d'enseignement, en choisissant de raconter particulièrement des événements (n = 138) à caractère positif, et ce dans des proportions presque identiques.

L'observation du tableau 5 sur la répartition des catégories d'incidents positifs en relation avec le domaine de la stratégie d'enseignement indique le plaisir et la satisfaction éprouvés par les participants du groupe d'enseignement réciproque dans leurs rôles à «recevoir et donner du feedback entre partenaires» et «recevoir le feedback du professeur» (n = 17); ces rôles fondent la particularité et l'essence même de ce style d'enseignement. Ces catégories ont été justifiées par les étudiants dans le sens qu'elles permettent de renforcer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes; de procurer le temps nécessaire pour se corriger; de développer le sens critique et enfin de stimuler et d'encourager la participation.

Les incidents positifs, tels que relatés par les étudiants du groupe d'enseignement par commandement, soulignent que ces derniers prennent particulièrement plaisir à recevoir ce type d'enseignement quand ils peuvent utiliser le miroir comme moyen complémentaire afin de favoriser leur apprentissage. Cette technique de «l'image réfléchie» s'accommode bien du style d'enseignement par commandement, où l'étudiant doit rester en «communication avec lui-même et avec l'intervenant». Néanmoins, l'utilisation optimale du miroir se limite à l'apprentissage de position et d'exercices exécutés lentement, principalement dans des plans de face et de profil.

Tableau 3

Résultats des données concernant le développement moteur en post-test

Analyse de la variance
Respect de l'ensemble des critères

Techniques de danse			Nombre	Moyenne	Médiane	Écart type	Valeur *t*	Probabilité
Temps lié	(126 pts)	gr. R	13	87,62	88	13,29	0,36	0,72
		gr. C	14	85,93	88,5	11,29		
Échappé-relevé	(99)	gr. R	13	64,70	67	8,28	0,89	0,38
		gr. C	14	61,71	60	9,14		
Saut en ¼	(99)	gr. R	13	52,23	55	13,00	1,0	0,33
		gr. C	14	47,43	48	11,91		
TOTAL pour l'ensemble des critères	(324)	gr. R	13	204,54	209	31,33	0,80	0,43
		gr. C	14	195,07	203	29,80		

gr. R = groupe d'enseignement réciproque
gr. C = groupe d'enseignement par commandement

Tableau 4

Tableau synthèse des résultats d'incidents positifs et négatifs selon les domaines

DOMAINES	Incidents positifs				Incidents négatifs			
	E.R.		E.C.		E.R.		E.C.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Stratégie d'enseignement	20	9	24	10	7	3	5	2
Contenu	43	19	39	17	11	5	11	5
Contexte	4	1	3	1	0	0	0	0
Appréciation globale	5	2	0	0	24	10	35	15
					59			
TOTAL d'incidents pour chaque groupe	72	31	66	29	42	18	51	22
TOTAL d'incidents pour les deux groupes	72 E.R. + 66 E.C. = 138, soit 60 %				42 E.R. + 51 E.C. = 93 − 59 appréciations globales = 34 incidents négatifs, soit 15%			
GRAND TOTAL d'incidents: 231								

E.R. = enseignement réciproque
E.C. = enseignement par commandement

Tableau 5

Répartition des catégories d'incidents positifs, en rapport avec le plaisir d'apprendre la danse classique

Domaine de la stratégie d'enseignement

Groupe réciproque		Groupe commandement	
Catégorie d'incidents positifs	N	Catégorie d'incidents positifs	N
Recevoir et donner du feedback entre partenaires: — renforcer la perception — apprécier travailler à deux — temps nécessaire pour se corriger — développer le sens critique	15	Travailler devant le miroir: — aide à s'améliorer — facilite l'apprentissage	11
Recevoir le feedback du professeur (assistant): — plaisir de recevoir l'appui, l'encouragement du professeur	2	Recevoir le feedback du professeur: — corrections tactiles individuelles — explications claires facilitent l'apprentissage	5
Utiliser le miroir: — occasion de saisir une image de soi rassurante	2	Regarder faire les autres: — plaisir de voir ce que les autres font	4
Danser sans être critiqué: — sentiment d'être à l'aise pour s'exprimer	1	Prendre le temps d'expérimenter le mouvement: — facilite l'apprentissage	2
		Danser sans miroir: — plus propice à la concentration	2
TOTAL	20	TOTAL	24

Le degré de plaisir et de satisfaction associé au contenu

L'analyse des résultats d'incidents positifs associés au domaine du contenu (tableau 6) montre que les étudiants du groupe d'enseignement réciproque aiment réaliser des mouvements dansants, élégants (n = 20), et où l'utilisation des bras est mise à contribution, comme dans la valse par exemple alors que les incidents positifs (n = 20) relatés par les étudiants du groupe d'enseignement par commandement associés au domaine du contenu concernent le «plaisir d'enchaîner des mouvements à la fin du cours» (n = 20). Les participants soulignent que cette partie du cours leur plaît parce qu'ils peuvent se défouler et s'exprimer.

Il importe de faire remarquer que les étudiants des deux groupes d'enseignement rapportent 16 incidents qui sont directement en rapport avec l'une des conditions jugées essentielles pour réaliser des gains en apprentissage moteur: pratiquer des exercices déclencheurs de la «douce incertitude», c'est-à-dire assez difficiles pour susciter un défi chez l'apprenant et pas trop difficiles pour provoquer un découragement. Il semble bien que le style d'enseignement réciproque ne soit pas étranger au plaisir d'apprendre des exercices (n = 12) qui sont jugés habituellement difficiles par les étudiants ni au plaisir non plus de raffiner des exercices déjà maîtrisés. Enfin, les incidents en relation avec la catégorie «travailler sur la prise de conscience corporelle» sont un indice de la compatibilité de l'enseignement réciproque avec l'apprentissage de la danse classique.

Analyse des résultats associés au contexte

Le domaine du contexte (tableau 7) retient une seule et même catégorie positive pour les deux groupes d'enseignement. Les répondants parlent de la sensation agréable que procure l'atmosphère chaleureuse de la classe en raison de sa propension à créer un climat de détente qui facilite la communication entre les participants. À l'occasion, l'ambiance douceâtre que produit la lumière tamisée favorise la disposition psychologique qu'il faut ressentir pour danser, réduit le sentiment de gêne et sécurise les participants.

Discussion et conclusions

Par rapport à l'hypothèse énoncée au début de l'étude, les résultats observés au niveau de l'apprentissage chez nos deux groupes ne permettent pas de dire que l'évaluation formative, utilisée dans le cadre de l'enseignement réciproque, soit plus efficace que celle véhiculée dans le cadre de l'enseignement par commandement pour l'apprentissage des critères du placement du corps en danse classique.

Malgré des résultats qui ne permettent pas de retenir l'hypothèse avancée, certains faits méritent d'être soulignés. Nous avons observé que le groupe d'enseignement réciproque obtient des résultats plus élevés sur tous les segments à l'épreuve écrite de connaissance des critères (tableau 1); que la même situation prévaut au niveau de la maîtrise des critères d'alignement (tableau 2), et ce pour

Tableau 6

Répartition des catégories d'incidents positifs, en rapport avec le plaisir d'apprendre la danse classique

Domaine du contenu

Groupe réciproque		Groupe commandement	
Catégorie d'incidents positifs	N	Catégorie d'incidents positifs	N
Réaliser des mouvements dansants: — impression d'être élégant — se sentir gracieux — impression de faire du ballet	18	Enchaîner des mouvements à la fin du cours: — permet de se défouler, de s'exprimer — fait ressentir le plaisir de danser — crée une détente qui élimine la gêne	20
Réussir des exercices exigeants: — satisfaction de relever un défi — sentiment de valorisation	12	Exécuter des mouvements de déplacement en utilisant les bras: — impression d'être élégant — engagement total du corps	8
Exécuter des mouvements dynamiques: — provoque un relâchement des tensions — se sentir libre	7	Travailler les exercices de base: — plaisir de maîtriser l'exercice — prépare à un meilleur équilibre	7
Travailler sur la prise de conscience corporelle: — développe ma conscience — me fait rencontrer mon corps	6	S'entraîner avec des mouvements exigeants: — source de motivation, d'encouragement	4
TOTAL	43	TOTAL	39

Tableau 7

Répartition des catégories d'incidents positifs, en rapport avec le plaisir d'apprendre la danse classique

Domaine du contexte

Groupe réciproque		Groupe commandement	
Catégorie d'incidents positifs	N	Catégorie d'incidents positifs	N
Apprécier l'atmosphère chaleureuse: — ambiance de la classe détendue — les corrections se font dans la bonne humeur — lumière tamisée	4	Apprécier l'atmosphère calme et détendue: — aide à me concentrer — agréable de travailler calmement — lumière tamisée	3
TOTAL	4	TOTAL	3

les trois techniques à l'étude. Il est légitime de se demander si une meilleure connaissance des critères peut avoir eu une influence sur le processus d'apprentissage moteur et de ce fait, suppléer au temps d'engagement moteur réduit par le rôle d'observation et de coévaluation des participants dans le mode d'enseignement réciproque pour obtenir des performances similaires.

De plus, toujours en rapport avec la connaissance des critères d'alignement, l'analyse de la covariance (tableau 1) montre, aux segments pieds et nuque, une différence significative entre les groupes, et ce toujours en faveur du groupe d'enseignement réciproque. Le mode d'enseignement réciproque a-t-il eu une influence à ce niveau ou serait-ce le résultat du hasard? Les feedback correctifs que se donnent les partenaires entre eux au cours des séances influenceraient-ils à ce point l'apprentissage de la connaissance des critères du placement en rapport avec les segments pieds et nuque chez le groupe d'enseignement réciproque?

De plus, nous avons également observé chez les deux groupes que seule la technique du temps lié donne des résultats satisfaisants sur le plan de l'apprentissage moteur. Nous sommes portés à croire que l'échappé-relevé et le saut en quart de tour nécessitent une période d'apprentissage plus longue que celle offerte à l'intérieur de l'expérimentation pour obtenir des résultats tangibles.

En rapport avec le degré de plaisir et de satisfaction associé aux conditions d'apprentissage, les participants au groupe d'enseignement par commandement trouvent davantage leur plaisir et leur récompense dans la répétition des exercices face au miroir et dans l'exécution de variations qui n'imposent pas de contrainte, alors que les étudiants du groupe d'enseignement réciproque semblent trouver leur plus grande satisfaction dans le travail d'apprentissage en diade, où alternent les rôles de professeur et d'étudiant.

Par ailleurs, nous croyons que le plaisir de danser sans se trouver sous la surveillance étroite du professeur offre un indice, à notre avis, que le style d'enseignement par commandement peut, chez certains étudiants en danse, engendrer une pression qui, quand elle diminue, provoque un soulagement. Nous sommes enclins à croire que les nombreux échanges qui se produisent entre les partenaires pendant le déroulement de l'enseignement réciproque pourraient expliquer que les étudiants de ce groupe ressentent moins le besoin de se défouler que ceux de l'autre groupe, lorsqu'ils arrivent à la dernière partie du cours.

Enfin, il nous apparaît indispensable de rappeler que c'est la première fois qu'une étude révèle que l'évaluation formative en enseignement réciproque permet d'atteindre les mêmes résultats que ceux obtenus par l'évaluation véhiculée en enseignement par commandement pour l'apprentissage des critères du placement fondamental du corps en danse classique. Ce résultat présente, à notre avis, un intérêt capital dans l'enseignement de la danse classique et ouvre la voie à de multiples expérimentations, aussi bien en enseignement qu'en recherche, afin d'approfondir les effets de ces nouvelles conditions d'apprentissage offertes aux danseurs.

Des études futures sur le sujet auraient avantage à continuer et à intensifier l'utilisation de méthodologies de recherche à caractère quantitatif et qualitatif de manière à cerner, par la voie de la démarche rationnelle et par celle du senti et du ressenti, un phénomène aussi complexe que celui de l'apprentissage de la danse.

RÉFÉRENCES

Bloom, B. S., J. T. Hasting et G. F. Madaus, *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw-Hill, 1971.

Brauer, L. *Teaching approaches in modern dance*, Thèse de doctorat, The State University of New-Jersey, 1975.

Brunelle, J. et M. Tousignant, *Supervision de l'intervention en activité physique*, Document de travail, département d'Éducation physique, Université Laval, Québec, 1986.

Brunelle, J. et F. De Carufel, Analyse des feedback émis par des maîtres de l'enseignement de la danse moderne, *Revue québécoise de l'activité physique*, vol. 2, no 1, 1982, p. 3-8.

Campbell, D. T. et J. C. Stanley, *Experimental and quasi-experimental designs for research*, Chicago, Il.: Rand McNally, A.E.R.A., 1969.

Clarkson, P., R. James, A. Watkins et P. Foley, The effect of augmented feedback on foot pronation during barre exercice in dance, *Research Quarterly*, vol. 57, no 1, 1986, p. 33-40.

Cooper, R., S. Ayers-Lopez et A. Marquis, Children's discourse during peer learning in experimental and naturalistic situations, *Discourse Processes*, vol. 5, 1982, p. 177-191.

De Landsheere, G. *Introduction à la recherche en éducation*, Paris: Armand Colin-Bourrelier, 1976.

Flanagan, J. C., The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, vol. 51, 1954, p. 327-358.

Gartner, A., M. Kohler et F. Riessman, *Children teach children: Learning by teaching*, New York: Harper and Row, 1971.

Godbout, P., P. Desrosiers, J. Brunelle, C. Spallanzani et M. Tousignant, *Étude des modifications du temps d'apprentissage dans trois stratégies d'évaluation formative*, Colloque Innovations et Connaissances 85 en activité physique, D.É.P., Université Laval, Québec, 1985.

Goldberger, M. et P. Gerney, The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children, *Research Quarterly*, vol. 53, no 2, 1982, p. 116-124.

Hammond, S. N., *Ballet basics*, Palo Alto, CA: Mayfield, 2e édition, 1984.

Hardie, A., Placing, *Dancing-Time*, vol. 53, no 634, 1963, p. 593.

Lee, C., *An introduction to classical ballet*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983.

Ministère de l'Éducation, *Eléments de docimologie, l'évaluation formative*, Québec: D.G.D.P., 1985.

Minton, S. C., *The effects of several types of teaching cues postural alignment of beginning modern dancers: A cinematographic analysis*, Thèse de doctorat, Texas Woman's University, 1981.

Mosston, M., *Teaching physical education*, Toronto: Charles E. Merrill, 1981.

Paquette, C., *Des pratiques évaluatives*, Ottawa: Éditions NHP, 1984.

Peterson, R. D., Where do you stand in dance technique?, *CAPHER Journal*, janvier/février, 1975, p. 32-33.

Siedentop, D. A., *Developing teaching skills in physical education*, Boston: Houghton-Muffin, 1983.

Stufflebeam, D. I., W. J. Foley, W. J. Gephart, E. G. Guba, R. I. Hammond, H. O. Merriman et M. M. Provus, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Victoriaville: Les Éditions NHP, 1980.

Tousignant, M. et J. Brunelle, Les courants de recherche en enseignement de l'éducation physique, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VIII, no 1, 1982, p. 63-67.