

Revue des sciences de l'éducation

La technique des incidents critiques pour cerner l'efficacité des feed-back de correction en danse moderne

Sylvie Fortin

Volume 14, Number 3, 1988

URI: id.erudit.org/iderudit/900609ar

DOI: [10.7202/900609ar](https://doi.org/10.7202/900609ar)

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fortin, S. (1988). La technique des incidents critiques pour cerner l'efficacité des feed-back de correction en danse moderne. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 391–407. doi:10.7202/900609ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1988

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/>



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. www.erudit.org

La technique des incidents critiques pour cerner l'efficacité des feed-back de correction en danse moderne

Sylvie Fortin*

Résumé — Les études descriptives en classe de danse ont démontré qu'une des principales habiletés d'intervention des professeurs consiste à corriger les erreurs d'exécutions motrices des étudiants. Les professeurs utilisent à cette fin un vaste éventail de stratégies. Y a-t-il des stratégies plus efficaces que d'autres? Pour répondre à cette question, la méthodologie qualitative des incidents critiques a été appliquée auprès de 205 étudiants. Le traitement inductif des réponses obtenues au moyen d'un questionnaire ouvert a permis d'identifier 18 caractéristiques de feed-back de correction perçues comme efficaces et neuf comme inefficaces.

Abstract — Descriptive studies of dance classes have demonstrated that the correction of students' performance errors is one of the principal intervention skills used by teachers. In order to attain this objective, teachers use a wide variety of strategies. Are some strategies more efficient than others? In order to respond to this question, a methodology using critical incidents was used in studying the responses of 205 students to an open questionnaire. Treatment of the results using an inductive approach permitted the author to identify those characteristics related to correction feedback, 18 of which were perceived as efficient and 9 as inefficient.

Resumen — Los estudios descriptivos en clases de danza han demostrado que una de las principales habilidades de intervención de los profesores consiste en corregir los errores de ejecución motriz de los estudiantes. Los profesores utilizan, con este objeto, una vasta gama de estrategias. ¿Hay estrategias más eficaces que otras? Para responder a esta pregunta se aplicó la metodología cualitativa de los incidentes críticos en 205 estudiantes. El tratamiento inductivo de las respuestas mediante un cuestionario abierto permitió identificar 18 características de *feed-back* de corrección percibidas como eficaces y 9 como ineficaces.

Zusammenfassung — Beschreibende Studien zum Tanzunterricht haben aufgezeigt, dass eine der Hauptmöglichkeiten, die der Lehrer zum Eingreifen hat, im Korrigieren der Fehler bei der Ausführung der Bewegungen durch die Schüler besteht. Dazu benötigen die Lehrer eine Vielfalt von Strategien. Gibt es Methoden, die wirksamer sind als andere? Um diese Frage zu beantworten, wurde bei 205 Schülern die qualitative Methode der «kritischen Vorfälle» angewandt. Die induktive Behandlung der mittels eines offenen Fragebogens erhaltenen Antworten erlaubt, achtzehn Arten von Feedback zur Korrektur als wirksam und neun als unwirksam zu bezeichnen.

* Fortin, Sylvie: professeure, Université du Québec à Montréal.

La présente étude s'inscrit dans le cadre de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement. Elle porte plus particulièrement sur les feed-back en classe de danse moderne.

Des études descriptives (Lord et Petiot, 1984; Piéron et Géoris, 1984) ont démontré l'importance quantitative du feed-back en classe de danse. Elles ont de plus permis de constater que les feed-back portent principalement sur les erreurs d'exécution des élèves et qu'un vaste répertoire de stratégies est utilisé à cette fin (Brunelle et de Carufel, 1982; Piéron et Delmelle, 1983a, 1983b). Ces résultats nous ont incitée à questionner l'efficacité de ces différentes stratégies de feed-back de correction.

Pour ce faire, nous avons opté pour une méthodologie qualitative. L'efficacité d'un feed-back étant déterminée par l'effet qu'il produit sur l'élève (Siedentop, 1983), une approche qualitative pertinente consiste à demander aux personnes concernées de se prononcer sur cet effet. Recueillir les témoignages qualitatifs des personnes les plus en mesure de porter un jugement sur un phénomène est le propre de la technique des incidents critiques (Flanagan, 1954) qui est utilisée dans le cadre de cette étude pour identifier les caractéristiques de feed-back de correction jugées efficaces et inefficaces par des étudiants en danse moderne.

Il convient de mentionner que l'étude ne porte que sur les feed-back de correction prodigués en classe technique de danse moderne, ceux-ci étant définis comme étant les réactions d'un professeur à l'exécution motrice d'un ou de plusieurs étudiants dans le but de modifier les éléments incorrects de leur performance motrice.

Les études sur le feed-back en danse

Les quelques études descriptives en danse réalisées à ce jour (Gray, 1983; Lord et Petiot, 1984; Piéron et Géoris, 1984) ont révélé que les professeurs consacrent environ 20% de leurs interventions aux feed-back, ce qui équivaut à un ratio moyen de 4,7 feed-back par minute. Cette importance accordée aux feed-back a amené Brunelle et de Carufel (1982) ainsi que Piéron et Delmelle (1983b) à réaliser des études portant exclusivement sur les stratégies de feed-back qu'adoptent les enseignants. Il ressort de ces études que les trois quarts des feed-back véhiculent une correction et que les professeurs de danse font largement usage de la parole et de la démonstration visuelle pour communiquer leurs feed-back aux danseurs.

Dans le cadre de la recherche descriptive, des efforts ont également été déployés pour distinguer les pratiques courantes de feed-back des professeurs débutants et des professeurs expérimentés. La caractéristique majeure de ces derniers est d'émettre un plus grand nombre de feed-back et de présenter une plus grande variété de stratégies que les professeurs débutants. Selon Piéron et Delmelle (1983a),

cette diversité des interventions témoigne d'une bonne capacité de s'adapter aux multiples exécutions et niveaux d'apprentissage des élèves et serait un gage de la qualité de l'enseignement. Ceci n'est qu'une hypothèse, car si, à partir des chiffres de la recherche descriptive, on peut affirmer que les stratégies de feed-back diffèrent en fonction de l'expérience, on ne peut en aucune façon se prononcer objectivement sur l'efficacité des stratégies utilisées.

Pour se prononcer avec exactitude sur l'efficacité des différents types de feed-back, il faudrait réaliser des études expérimentales, c'est-à-dire mesurer l'effet précis de cette intervention en terme de modification dans le comportement moteur de l'apprenant. Entreprendre des études expérimentales serait prématuré dans le secteur de l'enseignement de la danse, car il convient d'abord de vérifier la présence d'une relation entre les feed-back et les gains en apprentissage. Les études de type corrélatif répondent à cette exigence. Elles consistent à déterminer le degré d'association existant entre certaines variables de processus (ce qui se passe en classe) et de produit (résultat de l'enseignement), de manière à pouvoir prédire des phénomènes sans pour autant établir s'il existe des relations de cause à effet (Brunelle, Tousignant et Piéron, 1981). De telles études ne sont pas encore réalisées en danse, à cause justement de la difficulté de contrôler les variables de processus et de produit. Ces difficultés incitent plusieurs chercheurs (Locke, 1982; Marver, 1982; Parker et O'Sullivan, 1983) à recourir à des méthodes qualitatives. Ce terme réfère à un grand éventail de stratégies. Comme l'écrivent Bodgan et Biklen:

We use qualitative research as an umbrella term to refer to several research strategies that share certain characteristics. The data collected has been termed soft, that is, rich in description of people, places, and conversions, and not easily handled by statistical procedures (...). They (researchers) are concerned with understanding behavior from the subject's own frame of reference. External causes are of secondary importance. They tend to collect their data through sustained contact with people in setting where subjects normally spend their time (Bodgan et Biklen, 1982, p. 2).

Concernant le feed-back, aucune étude qualitative n'a été recensée. Notre étude innove en ce sens puisqu'elle utilise la technique des incidents critiques qui rejoint les caractéristiques précitées.

La technique des incidents critiques

La technique des incidents critiques a vu le jour durant la seconde guerre mondiale pour répondre au besoin de l'*Aviation Psychology Program of the United States Army Air Forces* de développer des méthodologies qui permettraient d'obtenir de l'information sur les succès et les échecs de leurs membres. Elle consiste à déterminer les exigences d'une fonction en étudiant les traits saillants, les comportements particuliers qui frappent des observateurs et semblent expliquer des succès ou des échecs remarquables. Pour De Landsheere (1976), cette technique a l'avan-

tage de pouvoir rejoindre deux objectifs complémentaires: déceler quels sont les comportements caractéristiques d'une personne jugée bonne ou mauvaise dans l'exercice de ses fonctions et connaître sur quoi se fonde cette appréciation. Flanagan (1954) semble avoir été le premier à appliquer cette technique dans la recherche pédagogique. Soulignons que depuis les cinq dernières années, cette technique a été utilisée à plusieurs reprises par des chercheurs en enseignement des activités physiques (Blais, Brunelle et Tousignant, 1984; Brunelle, Tousignant et Piéron, 1981; Caruso, 1980; Housego et Boldt, 1983; Schempp, 1983, 1985).

Méthodologie

Sujets

Les sujets de cette étude sont 205 étudiants qui avaient complété un minimum de deux trimestres d'étude en danse moderne. Ils proviennent de 13 écoles de danse montréalaises et leur âge moyen est de 25 ans.

Instrument de mesure

La collecte des données visait à obtenir des descriptions relatives à deux types d'incidents, à savoir: l'émission d'une correction jugée efficace et l'émission d'une correction jugée inefficace. Un questionnaire fut développé et présenté aux sujets. Voici à titre d'exemple, la formulation utilisée dans le questionnaire d'efficacité:

Il t'est sans doute arrivé récemment que ton professeur te corrige pour t'aider à mieux réussir un mouvement. Pense à une situation spécifique où ce que ton professeur a dit ou fait, t'a réellement aidé à améliorer les exécutions suivantes du même mouvement. S'il te plaît, décris-moi exactement ce qu'a dit ou fait ton professeur à ce moment-là. Sois précis et détaillé de façon à ce que je puisse voir ses gestes et entendre ses paroles. Selon toi, qu'est-ce qui fait que ce feed-back a été efficace?

Procédures

Les sujets furent rencontrés et interviewés à la fin de leur cours de danse. Ils prenaient en moyenne une vingtaine de minutes pour compléter les deux pages du questionnaire. Toutes les interviews suivaient un modèle identique. Le chercheur présentait le but de l'étude et donnait un exemple pratique pour bien faire comprendre aux sujets ce qu'est une description en termes de comportements observables. Une fois les renseignements généraux complétés (âge, sexe, expérience en danse), le chercheur demandait aux sujets de se souvenir d'une correction récente. L'imagerie mentale était utilisée à cet effet et appliquée à un seul incident. La moitié des sujets reçut des consignes suscitant le rappel d'une correction efficace alors que l'autre moitié reçut des consignes suscitant le rappel d'une correction inefficace. Finalement, les sujets complétaient le questionnaire.

Traitement des données

Le traitement des réponses des questionnaires a comporté les étapes suivantes: (a) lecture flottante consistant à examiner les données de façon intuitive en demeurant ouvert à toutes les idées, impressions ou orientations; (b) développement d'un schème de classification temporaire en regroupant, selon leurs similarités sémantiques, les comportements et informations recueillis; (c) vérification de l'exhaustivité du schème de classification en présentant des questionnaires à deux spécialistes du sujet qui ont développé individuellement un schème de classification temporaire; (d) consolidation du schème de classification; (e) entraînement de deux juges; (f) établissement du pourcentage d'accord inter-juges; (g) analyse de l'ensemble des questionnaires par les juges; (h) établissement du pourcentage d'accord entre les juges après analyse.

Analyse et discussion des résultats

Avant d'entreprendre la présentation des caractéristiques des incidents critiques efficaces et inefficaces, rappelons que les données sont des fréquences relatives à la capacité des sujets de se remémorer et de rapporter des comportements professoraux qu'ils jugent efficaces ou inefficaces. Certaines pratiques pédagogiques pourraient très bien s'avérer efficaces, mais être absentes de notre étude parce qu'elles n'ont pas attiré l'attention des sujets ou qu'elles n'ont pas persisté dans leur mémoire. Néanmoins, il semble raisonnable de croire que la fréquence d'apparition des caractéristiques de correction jugées efficaces ou inefficaces nous procure des informations valables sur l'effet de certaines pratiques pédagogiques dans l'environnement d'apprentissage.

Précisons également que l'attribution de l'adjectif efficace ou inefficace n'implique pas la présence de différences significatives. En fait, comme il est courant dans ce genre d'étude, l'idée n'est pas tant de prouver que des différences sont significatives, mais plutôt de qualifier selon un critère donné, la fréquence d'apparition des catégories. À l'instar de Caruso (1980), une catégorie a été reliée à l'efficacité ou à l'inefficacité lorsque la fréquence d'utilisation de celle-ci était minimalement de 5%, qu'elle était deux fois plus élevée dans un type d'incident que dans l'autre, ou qu'une différence de plus de 10% séparait les deux résultats.

Un premier résultat est l'obtention d'un pourcentage de questionnaires utilisables de 73,6%. Des questionnaires étaient jugés inutilisables lorsque le sujet laissait un espace blanc à l'endroit où il devait inscrire l'incident critique, ou lorsqu'il écrivait sur les feed-back en général et non sur les feed-back d'un professeur de danse moderne. Nous avons obtenu un échantillon plus réduit de réponses utilisables décrivant des corrections inefficaces. Cette tendance se retrouve d'ailleurs dans les autres études ayant utilisé la méthodologie des incidents critiques.

L'étude des incidents critiques utilisables a conduit à l'identification de quatre grandes dimensions d'analyse: les types de mouvements corrigés, les carac-

téristiques d'émission des corrections, les caractéristiques du contenu des corrections et le nombre d'événements composant la séquence de correction. Ces quatre dimensions ont donné lieu à 56 catégories. Ce nombre représente un schème d'analyse deux fois plus vaste que ceux généralement utilisés dans le cadre des études descriptives ayant procédé par observation systématique. Plus exactement, 26 catégories sont uniques à notre étude. Ces catégories ont été créées parce que le processus inductif de la technique des incidents critiques a permis de constater que certaines informations revenaient avec insistance dans les réponses des sujets.

Les tableaux 1A et 1B présentent l'ensemble des résultats: 18 catégories sont apparues plus fréquemment dans les incidents critiques efficaces et neuf, dans les incidents critiques inefficaces. Celles-ci sont mises en évidence au tableau 2. Les prochains paragraphes abordent strictement les catégories qui présentent une telle discrimination.

Tableau 1A
Caractéristiques des corrections

Types de mouvements corrigés			Caractéristiques d'émission		
Catégories	% efficacité N = 132	% inefficacité N=99	Catégories	% efficacité N= 132	% inefficacité N=99
Mouvement d'ajustement postural	10,6	8,0	Forme		
			Verbale	18,0	67,7
			Tactile	13,6	7,1
			Visuelle	3,0	7,1
			Verbale/tactile	34,8	10,1
			Verbale/visuelle	13,4	8,0
			Verbale/visuelle/ tactile	4,5	—
			Visuelle/tactile	3,0	—
			Non codable	1,2	—
Mouvement non locomoteur:			Direction		
— simple	43,2	43,4	Un étudiant	91,7	94,9
— moyen	13,6	10,1	Plusieurs		
— complexe	4,5	5,1	étudiants	7,5	3,0
			Non codable	0,7	2,0
Mouvement locomoteur:			Qualité		
— simple	2,3	5,1	Favorable	10,6	2,0
— complexe	2,3	2,0	Neutre	89,4	72,7
Non codable	22,0	24,2	Défavorable	—	25,3
			Stratégie		
			Professeurs	93,9	99,0
			Accessoires	6,2	1,0

Tableau 1B
Caractéristiques des corrections

Caractéristiques du contenu			Nombre d'événements		
Catégories	% efficacité N = 132	% inefficacité N=99	Catégories	% efficacité N=132	% Inefficacité N=99
Objectif					
Évaluatif	2,3	4,0	1 événement	43,0	75,0
Descriptif	2,3	14,0	2 événements	37,0	15,0
Prescriptif	60,6	62,0	3 événements	12,0	8,1
Évaluatif/ prescriptif	8,3	3,0	4 événements et plus	3,8	1,9
Descriptif/ prescriptif	18,9	9,0			
Évaluatif/ descriptif/ prescriptif	5,3	1,0			
Non codable	2,3	5,0			
Caractère					
Positif	66,6	62,6			
Négatif	3,0	16,2			
Positif/négatif	27,3	21,2			
Non codable	3,0	—			
Origine					
Corps	16,6	16,2			
Espace	60,6	50,5			
Énergie	10,6	3,0			
Temps	3,5	10,0			
Énergie/temps	1,5	1,0			
Espace/énergie	0,8	3,0			
Affectif	0,8	2,0			
Non codable	6,1	14,1			
Domaine					
Somatique	20,5	9,0			
Perceptivomoteur	20,5	55,0			
Cognitif	7,6	8,1			
Somatique/ perceptivomoteur	28,8	7,0			
Somatique/ cognitif	6,8	1,0			
Perceptif/ cognitif	8,3	5,0			
Somatique/ perceptivomoteur	3,0	3,0			
Non codable	—	10,1			

Tableau 2
Caractéristiques des corrections efficaces et inefficaces

Caractéristiques d'émission	E I	Caractéristiques du contenu	E I Nombre d'événements
Forme		Objectif	
Tactile	E	Évaluatif/prescriptif	E 1 (I)
Verbale/tactile	E	Descriptif/prescriptif	E 2 (E)
Verbale/visuelle	E	Évaluatif/descriptif/	
Verbale figurée	E	prescriptif	E
Visuelle	I	Descriptif	I
Verbale	I		
Direction		Caractère	
Plusieurs étudiants	E	Positif/négatif	E
		Négatif	I
Qualité		Origine	
Neutre	E	Espace	E
Favorable	E	Énergie	E
Défavorable	I	Temps	I
		Non codable	I
Stratégie		Domaine	
Accessoires	E	Somatique	E
		Somatique/	
		perceptivomoteur	E
		Somatique/cognitif	E
		Perceptivomoteur	I

E = efficace

I = inefficace

Caractéristiques d'émission des corrections

Sous la dimension *caractéristiques d'émission des corrections*, l'écart le plus grand entre les incidents critiques efficaces et inefficaces se situe au niveau de la forme verbale. Ce type d'interaction est beaucoup plus souvent rapporté en situation d'inefficacité. La nature qualitative de nos données nous permet de préciser que, pour certains sujets, c'est le moment d'émission de la correction verbale qui entraîne cette conséquence. Une participante s'est exprimée en ces termes: «Je faisais un plié en seconde, le professeur m'a dit de tirer davantage. Le fait de dire la correction pendant l'exercice m'a déconcentrée». Pour d'autres sujets, c'est la nature même de la forme verbale qui ne donne pas assez de précision en regard de la complexité du mouvement dansé. À ce sujet, une participante a écrit: «(...) la correction a été inefficace parce qu'elle a été uniquement verbale et qu'elle faisait référence à

quelque chose de très subtil au niveau du transfert du poids. Les mots sont restés insuffisants». Selon Pujade-Renaud (1976), plus un sujet est avancé dans la pratique du mouvement, plus il est à même de tirer profit des explications verbales.

Tableau 3
Répartition du verbal formel et du verbal figuré dans les incidents critiques verbaux

Types de verbal	% efficacité N = 105	% inefficacité N = 85	Total
Verbal formel	73,3	90,6	81,1
Verbal figuré	27,1	9,4	18,9

L'analyse approfondie du mode verbal, dont fait état le tableau 3, a permis de préciser que la forme verbale figurée, c'est-à-dire le verbal qui utilise des métaphores, hyperboles et métonymies, est peu utilisé, mais qu'il est dénombré trois fois plus souvent dans les corrections efficaces. Le verbal figuré doit cependant être utilisé avec discernement parce que, comme l'exprime l'incident critique suivant, toutes les images ne sont pas également pertinentes: «(...) la première image qu'elle m'a donnée ne voulait rien dire. Ça marchait pas. La deuxième était plus facile à comprendre». Les travaux de Sweigard (1984), spécialiste de l'imagerie en danse, vont d'ailleurs en ce sens.

The teacher must have a repertoire of many images for each line-of-movement, since all images are not equally effective in all students, and because an image used repeatedly tends to lose its values as a challenge to subcortical patterning of muscle coordination (...). In working with imagined movement as a teaching tool, people do not respond uniformly to all images. Yet there are some images to which most people respond favorably regardless of age, sex, activity or occupation (p. 226).

Cette idée que la sensibilité à l'imagerie diffère d'un individu à l'autre se retrouve d'ailleurs clairement exprimée dans nos incidents critiques. Une participante précise même que cette question des préférences individuelles s'applique aussi aux autres formes de communication: «(...) il faut faire attention lorsque nous travaillons avec des images ou le toucher, car cela peut fonctionner pour quelques-uns, mais pas pour d'autres». Effectivement, selon Vester (1984), de la même façon que certains individus se révèlent sensibles à l'imagerie, d'autres sujets peuvent avoir des références préférentielles dans l'ordre du visuel ou dans le registre du kinesthésique.

La forme visuelle est, pour sa part, apparue plus souvent dans les incidents critiques inefficaces, comme nous le rapporte le tableau 1A. Les réponses des sujets nous informent que lorsqu'ils utilisent le visuel, les professeurs ont tendance

à ne donner aucune information supplémentaire à celle déjà donnée lors de l'explication. La correction s'avère inefficace parce qu'elle prend l'allure d'une nouvelle explication: «(...) quand le professeur reprend la démonstration du mouvement devant nous, sans nous toucher ou sans noter précisément ce qu'on fait d'inexact, souvent je ne le fais pas mieux. Le mimétisme visuel est insuffisant». Dans le même sens, rappelons que les professeurs expérimentés observés par Piéron et Delmelle (1983b) émettaient moins de feed-back visuels que les professeurs débutants. Selon ces auteurs, l'utilisation de la forme de communication visuelle correspond souvent à une faiblesse orale plutôt qu'à la recherche d'une précision supplémentaire.

Quant à la forme tactile, elle est apparue plus fréquemment dans les incidents critiques efficaces. Ce résultat rejoint celui de Piéron et Delmelle (1983b) qui, à titre d'indicateur d'efficacité, comparaient les comportements pédagogiques des professeurs débutants et expérimentés. Ces derniers utilisaient les feed-back tactiles dans une proportion plus grande que les professeurs inexpérimentés. Certains de nos sujets ont précisé que le toucher est particulièrement approprié pour certains types de mouvements: «(...) dans les exercices qui impliquent des parties du corps que l'on sent moins bien comme la colonne vertébrale ou le bassin, le toucher est très important. Il aide à localiser». D'autres sujets ont mentionné que la forme tactile est efficace parce qu'elle favorise la fine discrimination musculaire qu'exige sans doute l'esthétique de la danse:

On devait plier les genoux en parallèle en descendant le haut du corps. Mes genoux rentraient vers l'intérieur. Il (le professeur) m'a fait plier et immobiliser les genoux lorsque j'étais en plié. J'ai pu constater que mes genoux étaient par en dedans. Il a dégagé mes genoux alors que j'étais toujours en plié et j'ai senti quelle région travailler pour que mes genoux aient l'angle voulu. Cela a été efficace parce qu'il m'a touché pendant que j'étais en train de le faire et j'ai senti quel muscle exactement ne travaillait pas bien.

Il est intéressant de rapporter ici les écrits de Bateson et Mead (1942) concernant l'utilisation de la forme tactile dans l'apprentissage moteur de la culture indonésienne.

Learning to walk, learning the first appropriate gestures of playing musical instruments, learning to eat and to dance are all accomplished with the teacher behind the pupil conveying directly by pressure, and almost always with a minimum of words, the gesture to be performed. The Balinese learn virtually nothing from verbal instruction... Out of this kinesthetic awareness eventually emerges a well developed sense of balance and fine control: (...) the Balinese merely uses the muscle immediately relevant to the act, leaving the rest of the body undisturbed... The involved muscle does not draw all the others into a unified act but smoothly and simply a few small units are moved. (p. 18)

Finalement, l'examen des résultats concernant les formes d'émission des corrections nous informe que lorsque plus d'un mode de communication est utilisé, les possibilités de compréhension se trouvent multipliées. Une étudiante a d'ailleurs clairement exprimé cette caractéristique:

Je faisais un développé à la seconde, mais la hanche de la jambe qui développait était levée. Le professeur s'approcha et dit à haute voix mon erreur. Il la démontra en la faisant, puis démontra la bonne façon. Il s'approcha de moi, baissa ma hanche, passa la main en dessous de ma cuisse pour que je sente l'allongement. J'ai refait le mouvement. Il demeura pour regarder et me dit «c'est ça, continue». Si la correction fait appel à plusieurs de mes sens, la vue, l'écoute, le toucher, c'est plus efficace de même que si j'ai de l'encouragement après avoir eu ma correction.

Au niveau de la direction, les résultats ont révélé que les professeurs individualisaient la presque totalité des corrections. La prédominance de l'intervention adressée à un étudiant est un trait commun de toutes les études descriptives portant sur le feed-back.

En activité physique, Fishman et Tobey (1978) expliquent ce fait par 1) la difficulté à percevoir simultanément l'exécution de plusieurs étudiants sur un grand espace où tous les participants sont souvent en déplacement constant; 2) la difficulté à regrouper les diverses erreurs individuelles en l'émission d'un seul feed-back collectif.

Il est aussi permis de croire que l'individualisation reflète la nécessité de s'ajuster à la grande diversité d'exécution des élèves à l'intérieur d'un même groupe. D'autre part, le feed-back individuel est probablement privilégié parce qu'il réduit l'incertitude du récepteur. Une participante s'est exprimée en ces termes: «(...) la correction s'adressait vraiment à moi; le contexte ne comportait aucune ambiguïté puisque le professeur était venu se placer à côté de moi pour me parler». Cet incident critique fait ressortir la relation entre la direction du feed-back et la mobilité du professeur. Dans une étude de Pujade-Renaud (1976), 32% des étudiants en danse moderne réclamaient la mobilité du professeur parce que cela permet d'assurer une meilleure correction individuelle. La lecture minutieuse des incidents critiques nous porte à croire que le feed-back individuel permet une empathie kinesthésique qui est souvent bénéfique aux corrections de mouvement dansé. L'incident critique suivant illustre ce point. L'enseignant et l'étudiant semblent y établir une relation corporelle quasi symbiotique.

C'était pendant un exercice au sol où on a les jambes pliées et où en donnant des poussées avec les pieds, on crée une vague dans tout le corps. Le professeur s'est avancé vers moi et m'a juste dit de penser à mon diaphragme qui descend quand j'inspire et monte quand j'expire. Je me suis concentré là-dessus. Il est resté là pour voir le résultat. Il a dit «oui, c'est mieux». Cette correction a été efficace parce qu'elle était profondément personnelle

à moi. M'ayant observé d'abord, j'ai senti que le professeur s'est mis dans ma peau et a vu mon blocage profond au niveau du diaphragme. La correction est bonne quand je sens que le professeur entre dans mon corps, dans mon mouvement.

La correction individuelle est vécue ici comme une relation privilégiée. Par contre, nombreux sont les sujets qui semblent expérimenter la correction individuelle sous l'angle d'un reproche qui engendre une tension et qui freine l'apprentissage. Pour illustrer ce dernier cas, voici comment s'est exprimée une participante:

Hier le professeur remarquait que je n'avais pas du tout tel enchaînement. Il se dirige vers moi. Il refait ce même enchaînement en face de moi et me le refait faire. Devant toute la classe, énervée, je ne l'ai plus. Il le décortique et exige que je le fasse en même temps que lui, lentement. Je refais seule, une deuxième fois et c'est un peu mieux. Heureusement qu'il ne me demande pas de le refaire une troisième fois, parce que tout aurait été à recommencer. Je fonctionnais en robot par peur de ne pas l'avoir et par peur de faire durer ce supplice devant toute la classe. Je crois qu'on a chacun notre rythme et qu'il faut le respecter. Le professeur est là pour nous aider, mais pas pour nous écraser.

Cet incident critique nous apporte du même coup une compréhension au fait que les corrections de groupe, si peu nombreuses soient-elles, sont apparues en majorité dans les situations d'efficacité.

La prochaine catégorie, intitulée qualité, s'attarde aux conditions environnementales de l'émission des corrections. Les sujets rapportent souvent des cas où le professeur a émis sa correction trop rapidement, ce qui a une incidence défavorable sur l'intégration de la correction par l'étudiant. Or, il semble que cela soit dû à un trop grand nombre d'étudiants dans la classe. Une étudiante a écrit: «(...) j'aimerais mieux payer plus cher mes cours de danse pour qu'il y ait moins de monde et qu'ainsi le professeur prenne le temps de me corriger». La pression qu'exerce le groupe a ici affecté défavorablement le comportement du professeur. Dans l'exemple suivant, une étudiante nous dit modifier elle aussi son comportement dû au grand nombre d'étudiants dans la classe: «(...) la vitesse avec laquelle le professeur a expliqué la correction m'a rendue agressive et désespérée. Je sentais mes questions inutiles et je ne voulais pas en poser, car j'aurais probablement retardé toute la classe». Une troisième va même jusqu'à faire semblant de comprendre la correction:

(...) je venais de terminer une diagonale avec un autre gars. On avait tous les deux été pris en exemple (parce qu'on l'avait, je suppose!), alors le professeur a dit «on revient au centre», puis il se ravisa et dit «tu l'avais Geneviève, sauf que tu étais une seconde en retard... euh ... non une seconde en avance... avec ta jambe...» Déjà toute la classe se déplaçait pour aller au centre et je n'ai pas vraiment compris ce qu'elle disait, quoique je lui ai dit que oui. Je me suis sentie bousculée, gênée, pressée de comprendre. Je n'ai justement pas pris le temps de comprendre.

Outre la vitesse d'émission de la correction, la forte tonalité de la voix semble être un facteur défavorable à l'apprentissage des étudiants. Un sujet s'est exprimé en ces termes: «(...) le fait qu'elle ait crié m'a surpris et déconcentré plutôt que de m'aider». Finalement, il arrive que le volume de la musique entrave la qualité de la communication verbale créant de ce fait une situation défavorable: «(...) je n'ai pas bien compris le reste de la correction, car la musique était trop forte».

Quant à la catégorie stratégie, les sujets ont rapporté très peu de situations qui faisaient appel à un pair, un objet, un vidéo ou un miroir. Plusieurs explications sont plausibles. Mentionnons qu'il n'y avait pas de miroir ou d'équipement audio-visuel dans la presque totalité des classes visitées. La quasi-inexistence de recours à des stratégies s'expliquerait peut-être aussi par une tendance des professeurs à reproduire un modèle d'enseignement où, traditionnellement, le maître à danser était le seul détenteur de la connaissance. Comme l'exprime Gray (1984): «Traditionally, dance teachers have taught as they themselves were taught. Role modeling was and still is a dominant part in training of dance teachers» (p. 137).

De leur côté, les étudiants partagent peut-être ce point de vue que les professeurs sont les seuls détenteurs de la connaissance et de ce fait n'encouragent pas le recours à diverses stratégies telles l'utilisation d'un pair pour émettre la correction. C'est ce que laissent entendre les résultats de Pujade-Renaud (1976) où 59,9% des sujets croient qu'un autre participant ne saurait servir efficacement de modèle, alors que 14,7% sont indifférents et 23,9% estiment utile de se référer parfois à un condisciple. Dans la présente recherche, les quelques cas d'utilisation de stratégies se retrouvent presque en totalité dans les incidents critiques efficaces. Ce résultat nous apparaît relié au fait que souvent l'utilisation d'une stratégie constitue un feed-back extrinsèque supplémentaire à celui provenant du professeur et au feed-back intrinsèque issu de l'exécution même du mouvement.

Caractéristiques du contenu des corrections

Sous la dimension *caractéristiques du contenu des corrections* (voir tableau 1B), les résultats rapportent que les corrections qui contiennent une combinaison quelconque des objectifs descriptif, évaluatif ou prescriptif ont une fréquence plus élevée dans les incidents critiques efficaces. Ils contiennent plus d'informations et favorisent, de ce fait, une meilleure compréhension. Seules les corrections exclusivement descriptives apparaissent en plus grand nombre dans les incidents critiques inefficaces, probablement parce que ce type de correction nécessite une certaine autonomie et un certain engagement de la part de l'étudiant qui doit confronter sa performance avec le modèle idéal et prendre lui-même les décisions qui s'imposent pour réduire l'écart entre l'exécution présente et celle désirée.

Au niveau du caractère, nos résultats nous montrent que les corrections qui indiquent à la fois les aspects de l'exécution motrice à éviter et à rechercher, s'avèrent les plus efficaces. L'exemple suivant illustre ce type de correction: «(...)

quand vous tournez, ne vous donnez pas un élan avec les bras et la tête, pensez seulement à votre alignement et ça va tourner».

Pour ce qui est de la catégorie *origine*, l'examen minutieux des résultats encourage les professeurs à préciser davantage leurs interventions puisque 14% des incidents critiques inefficaces furent non codables. Un étudiant a rapporté: «(...) qu'est-ce que ça veut dire *pull-up*? J'avais besoin de plus d'explications. Cette correction manquait de précision. Cela a provoqué des douleurs». La relation positive entre la spécificité du feed-back et les acquisitions des élèves a d'ailleurs été démontrée dans les études corrélationnelles de Phillips et Carlisle (1983), ainsi que dans celle de Piéron et Delmelle (1983b). Pour Hoffman (1983), l'observation est une étape importante du modèle diagnostic-prescriptif des habiletés d'enseignement:

Because clinical inquiry is a series of chainlinked decisions, uncertainty at the front end of the diagnostic working introduces uncertainty into all decisions that follow. Consequently the instructor's ability to visually capture and retain, if only for a brief interval, details of a learner's motor responses strongly influences the accuracy of the final clinical determination. (...) Quite simply, the upper limits of accuracy in clinical inquiry are set by the accuracy of the instructor's initial observation (p. 42).

Nous avons ressenti le besoin de nous attarder à la dernière catégorie, intitulée *domaine*, suite à la constatation que certains termes revenaient souvent compléter la description des comportements observables. Tel est le cas des verbes ressentir et comprendre qui furent considérés comme indicateurs d'une sollicitation somatique ou cognitive. Toutes les combinaisons incluant le domaine somatique présentent une fréquence plus élevée dans les incidents critiques efficaces. Attirer l'attention de l'exécutant au niveau du corps senti s'avère donc un indice d'efficacité. C'est l'opinion de cette étudiante qui relate ainsi l'émission d'une correction efficace:

Le mouvement était un tendu. Je pliais le genou et développais plutôt que de broser le sol avec mon pied. Le professeur m'a dit que le mot tendu fait référence à l'articulation du genou et qu'en conséquence la seule façon d'exécuter le mouvement est le brossage du sol. Ce feed-back n'a pas été efficace parce qu'il m'a donné verbalement l'information à faire sans application kinesthésique dans mon corps. C'était probablement trop intellectuel comme correction. Il m'a proposé un mode d'emploi au lieu de m'aider à sentir le bon mouvement. Je pense que lorsqu'un professeur arrive à bien faire sentir un mouvement à un élève, après, cet élève peut retrouver seul cette sensation et progresser.

L'examen des réponses laisse clairement apparaître une conception de l'apprentissage qui rejoint celle des gymnastiques douces, à savoir que ce qui retient l'attention de l'individu est davantage l'écoute des sensations issues du mouvement que l'exécution mécanique et répétitive du mouvement. Comme le

souligne Dreyfus (1982): «L'essentiel des gymnastiques douces est de se brancher sur ses sensations. C'est le sine qua non pour que la transformation s'opère.» (p. 22)

Nombre d'événements

La dernière catégorie *nombre d'événements* composant la séquence de correction nous indique que les professeurs auraient avantage à allonger la durée ou du moins à enrichir le contenu de leurs corrections. La proportion de corrections à un événement est beaucoup plus élevée dans les incidents critiques inefficaces, alors que les corrections à deux événements se retrouvent principalement dans les incidents critiques efficaces. Tel qu'illustré dans le prochain exemple, nous avons dénombré plusieurs cas où le professeur n'invite pas l'élève à reprendre l'exécution du mouvement et ne lui indique pas s'il y a changement dans la façon d'exécuter le nouvel essai:

Je faisais des petits sauts. Le professeur après l'exercice dit: «tu n'as pas fait travailler assez tes pieds à l'atterrissage et il faut plier davantage». Il passe à quelqu'un d'autre, ne me démontre pas ce qu'il faut faire, ne me regarde pas pour voir si je peux le reprendre de la bonne façon et si je comprends ce qu'il faut faire. Il décrit seulement l'erreur sans se préoccuper si l'élève comprend ou non l'exercice. S'il n'y a pas d'encouragement après la correction, on ne sait pas vraiment si c'est mieux ou pareil.

Siedentop (1983) a d'ailleurs déjà souligné cette importance de compléter les cycles d'enseignement amorcés.

Conclusions et implications

L'objectif de notre étude était d'identifier les caractéristiques de feed-back de correction jugées efficaces et inefficaces par des étudiants en danse moderne. La pertinence des informations obtenues au moyen de la technique des incidents critiques, nous invite à considérer cette méthodologie comme étant fort appropriée à l'identification et à l'analyse de l'ensemble complexe des facteurs pouvant affecter l'efficacité des feed-back de correction en classe de danse moderne. Le contenu des réponses individuelles nous permet d'affirmer que les sujets conçoivent l'efficacité et l'inefficacité comme une résultante de plusieurs caractéristiques inter-reliées. La conséquence d'une correction était rarement attribuée à une caractéristique isolée. Cette conclusion nous a confirmé le bien-fondé d'aborder l'étude du feed-back dans le contexte écologique de son émission. Le lecteur ne doit pas oublier ce point en se rappelant les 18 catégories qui sont apparues plus fréquemment dans les incidents critiques efficaces et les neuf autres catégories dans les incidents critiques inefficaces.

Ces caractéristiques, ainsi que les informations qualitatives qui les accompagnent, appuient l'importance de la clarté dans l'émission d'une correction effi-

cace. Bien que souvent cité dans les écrits, ce concept est rarement désigné par des indices spécifiques. À la lumière de nos résultats, une plus grande clarté des corrections nous apparaît possiblement reliée:

- à l'émission des corrections tactiles ou de corrections qui font appel à plus d'une forme de communication;
- à l'utilisation du langage figuré en demeurant vigilant envers le choix des images;
- à l'observation plus détaillée des réponses motrices des étudiants pour être en mesure d'émettre des feed-back qui indiquent précisément l'aspect corporel, temporel, spatial ou énergétique à modifier;
- à une préoccupation au niveau du corps senti en attirant l'attention des étudiants sur leurs sensations kinesthésiques lors de l'exécution des mouvements;
- au recours à diverses stratégies d'enseignement telles l'utilisation des pairs, d'objets, miroir ou vidéo;
- à la précision des éléments qui déterminent une réponse juste ou fautive.

Les résultats nous permettent également de proposer certains indices susceptibles de contribuer à une meilleure distribution des corrections:

- regrouper plusieurs feed-back individuels en l'émission d'un feed-back collectif pour ne pas affecter négativement le temps d'engagement moteur;
- compléter le cycle de la correction en prêtant une attention particulière à la durée de l'intervention qui doit être suffisamment longue pour s'assurer que l'étudiant a reçu, compris et appliqué la correction, mais relativement courte pour ne pas réduire le temps d'engagement moteur.

Cette étude apporte de l'information de base concernant la nature, les conséquences et les cognitions accompagnant la réception des corrections en classe de danse moderne. Tout en admettant que différents individus ont besoin de différents types de correction pour s'améliorer, des indices spécifiques pouvant augmenter la clarté et la distribution judicieuse des corrections ont été dégagés. Ces indices inciteront sans doute les enseignants à réfléchir à leurs propres stratégies de feed-back et à y apporter certaines modifications. Néanmoins, avant d'être implantés comme tel dans la formation et le perfectionnement des maîtres, ces résultats devront être confirmés par plusieurs autres études.

RÉFÉRENCES

- Bateson, G. et M. Mead, *Balinese character: a photographic analysis*, New York: Special Publications of the New York Academy of Sciences, 1942.
- Blais, J., J. Brunelle et M. Tousignant, *Analyse exploratoire des raisons de persévérer et des risques d'abandonner pendant le déroulement d'un programme de danse aérobique*, Québec: Université Laval, 1984.

- Bogdan, R. et S.K. Biklen, *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*, Boston: Allyn and Bacan, Inc., 1982.
- Brunelle, J. et F. de Carufel, Analyse des feed-back émis par les maîtres de l'enseignement de la danse moderne, *Revue québécoise de l'activité physique*, vol. 2, 1982, p. 3-8.
- Brunelle, J., M. Tousignant et M. Piéron, Student teachers perceptions of cooperating teachers effectiveness, *Journal of Teaching in Physical Education*, Introductory issue, 1981, p. 80-87.
- Caruso, V.M., *Behavior indleating teacher enthusiasm: critical incidents reported by teachers and students in secondary school physical education and english classes*, Ann Arbor: University Microfilm International, no 80-12, 1980.
- De Landsheere, G., *Introduction à la recherche en éducation*, Paris: Colin-Bourrelle, 1976.
- Dreyfus, C., Quatre gymnastiques lentes, *Revue de psychologie*, no 153, 1982, p. 14-19.
- Fishman, S. et C. Tobey, Augmented feedback, in W.G. Anderson et G.T. Barrette (éd.), *What's going on in gym: descriptive studies of physical education classes*, Monographie no 1, Motor Skills: theory into practice, 1978, p. 50-59.
- Flanagan, J.C., The Critical incident technique, *Psychological Bulletin*, vol. 51, no 4, 1954, p. 327-358.
- Gray, J., A conceptual framework for the study of dance teaching, *Quest*, vol. 36, 1984, p. 153-163.
- Gray, J., The Science of teaching the art of dance: a descriptive of a computer-aided system for recording and analysing dance instructional behaviors, *Journal of Education for Teaching*, vol. 9, no 3, 1983, p. 264-279.
- Hoffman, S., Clinical diagnosis as a pedagogical skill, in T. Templin et J. Olson (éd.), *Teaching in Physical Education*, Champaign: Human Kinetics Publishers, 1983, p. 34-45.
- Housego, B. et W. Boldt, *Research in teacher education: current problems and future prospects in Canada*, University of British Columbia, 1983.
- Locke, L.F., *Research on teacher education for physical education in the U.S.A. Part II, questions and conclusions*, Communication présentée à l'International Symposium on research in school physical education, University of Jyväskylä, Finland, 1982.
- Lord, M. et B. Petiot, Étude séquentielle des comportements de l'intervenant et des participants en classe de danse, *Annales de l'ACFAS*, vol. 51, no 1, 1984, p. 273.
- Marver, M., Teacher behavior in physical education lessons, *Carnegie Research Papers*, vol. 2, no 4, 1982, p. 36-42.
- Parker, M. et M. O'Sullivan, Modifying ALT-PE for game play context and other reflections, in P. Dodds and F. Rife (éd.), Time to learn in physical education, Monograph 1, *Journal of Teaching in Physical Education*, 1983, p. 8-11.
- Phillips, D. et C. Carlisle, A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 2, no 3, 1983, p. 55-67.
- Piéron, M. et R. Delmelle, Le Retour d'information dans l'enseignement des activités physiques, *Motrices humaines*, vol. 1, 1983a, p. 12-19.
- Piéron, M. et R. Delmelle, Les Réactions à la prestation de l'élève, étude dans l'enseignement de la danse moderne, *Revue de l'éducation physique*, vol. 23, no 4, 1983b, p. 35-41.
- Piéron, M. et A. Géoris, Comportements d'enseignants et interactions avec leurs élèves dans l'enseignement de la «modern dance», *Revue de l'éducation physique*, vol. 23, no 4, 1984, p. 42-43.
- Placek, J., Conceptions of success in teaching: busy, happy and good?, in T. Templin et J. Olson (éd.), *Teaching Physical Education*, Champaign: Human Kinetics Publishers, 1983, p. 46-56.
- Pujade-Renaud, Cl., *Danse et narcissisme en éducation*, Paris: Éditions E.S.F., 1976.
- Schempp, P., Becoming a better teacher: an analysis of the student teaching, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 4, no 3, 1985, p. 58-166.
- Schempp, P., Learning the role: the transformation from student to teacher, in T. Templin et J. Olson (éd.), *Teaching Physical Education*, Champaign: Human Kinetics Publishers, 1983, p. 108-117.
- Siedentop, D., *Developping teaching skills in physical education*, Palo Alto: Mayfield Publishing Company, 1983.
- Sweigard, L.E., *Human movement potentiel: it's ideokinetic facilitation*, New York: Dodd, Mead and Co., 1984.
- Vester, F., *Penser, apprendre, oublier. Le fonctionnement de notre cerveau et ses carences*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1984.