

Rapport d'enquête

Ingénierie du dispositif de formation continue en danse Territoires dansés en commun (TDC)

État des lieux
Perspectives de développement
Recommandations

Gian Desboeufs
Nicolas Voisard

Bienne, Octobre 2021

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AICC	Association interjurassienne des centres culturels
AMP	Ateliers de mise en pratique
CH	Confédération helvétique (Suisse)
DSDEN	Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Territoire de Belfort
EAC	Éducation artistique et culturelle
EPS	Éducation physique et sportive
EPT	Équivalent plein temps
FR	France
FEE	Formateur en établissement
HEP-BEJUNE	Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel
INSPE	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
JF	Journées de formation
MITIC	Médias, images, technologies de l'information et de la communication
PEMF	Professeur·e des écoles maître·esse formateur·trice
PER	Plan d'études romand
PROJEPS	Projets didactiques pour le développement de compétences en éducation physique
QL1/2	Questionnaire en ligne 1 ou 2
TDC	Territoires dansés en commun

LISTE DES SYMBOLES

↓	signifie	correspond à (...)
∅	signifie	données non-disponibles
▶	signifie	caractéristique concernée

DÉFINITION TERME SPÉCIFIQUE

HarmoS	Concordat scolaire intercantonal (entrée en vigueur le 1 ^{er} août 2009) sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire au niveau suisse concernant la durée des degrés d'enseignement (onze ans pour le degré primaire, école enfantine ou cycle élémentaire inclus, et trois ans pour le degré secondaire I)
--------	--

Table des matières

CHAPITRE 1 – DISPOSITIONS LIMINAIRES	4
1.1 PREAMBULE	4
1.2 RESUME	4
1.3 INTRODUCTION	5
CHAPITRE 2 - PROBLEMATIQUE	6
2.1 OBJET D'ETUDE	6
2.2 INGENIERIE DE LA FORMATION CONTINUE	7
CHAPITRE 3 - CADRAGE DE L'ENQUETE	9
3.1 QUESTION DE RECHERCHE	9
3.2 AXES DE RECHERCHE	9
3.3 OBJECTIFS DE L'ENQUETE	10
3.4 STRUCTURE TEMPORELLE DE L'ENQUETE	10
CHAPITRE 4 - METHODOLOGIE	11
4.1 POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE DU MANDATAIRE DE LA RECHERCHE	11
4.2 METHODES	11
4.2.1 APPROCHE QUANTITATIVE	11
4.2.2 APPROCHE QUALITATIVE	13
4.3 BIAIS A PRIORI INHERENTS AUX METHODES	14
4.4 ÉCHANTILLONNAGE	14
4.5 PLANIFICATION DE L'ENQUETE	16
CHAPITRE 5 - ANALYSE DES DONNEES	18
5.1 CARACTERISTIQUES DES PARTICIPANT·E·S A L'ENQUETE	18
5.2 AXES D'ANALYSE	21
5.3 LIMITES ET PERSPECTIVES DE L'ENQUETE	42
CHAPITRE 6 - CONCLUSION	44
CHAPITRE 7 - ANNEXES	45
7.1 BIBLIOGRAPHIE	45
7.2 SITES INTERNET	45

Chapitre 1 – Dispositions liminaires

1.1 Préambule

En préambule, il convient de préciser trois facteurs influant sur l'orientation du présent rapport d'enquête. Premièrement, les objectifs de la recherche ont été co-définis par les porteur-euse-s du projet TDC et le mandataire - HEP-BEJUNE -, en regard de la fenêtre temporelle à disposition - janvier à septembre 2021. Cette situation est la conséquence du tragique décès du Professeur Marcelo Giglio à qui avait été initialement confié le mandat. Deuxièmement, le positionnement de la recherche du chercheur Patrick Germain-Thomas a été pris en considération, dans l'optique de ne pas se superposer à ses propres travaux. Ces derniers se penchent sur les apports possibles liés à l'intervention d'artistes chorégraphiques en milieu scolaire, pour les élèves et pour l'ensemble des professionnels impliqués. Troisièmement, le contexte sanitaire Covid-19 a fortement conditionné les possibilités de conduite de l'enquête. L'évolutivité constante des plans de protection à l'échelle de l'aire du projet TDC a amené à placer le facteur de faisabilité au centre du protocole de l'enquête.

1.2 Résumé

Le présent rapport d'enquête a pour objet d'étude le dispositif de formation continue en danse implémenté dans le cadre du projet TDC "Territoires dansés en commun" (TDC). Ce programme (2018-2021) a eu pour visée de développer des dynamiques d'Éducation artistique et culturelle (EAC) en danse dans les milieux scolaire, socio-éducatif et culturel.

En réponse à cet objectif, la recherche ouvre la « boîte noire » du processus de fabrication du dispositif de formation continue en danse. Rattachée à une finalité d'ingénierie de la formation, elle tente de saisir les modalités les plus attractives et adaptées du dispositif de formation continue en danse, dans la perspective des parties prenantes - enseignant-e-s, artistes, médiateur-trice-s culturel-le-s, entre autres. Un faisceau d'indicateurs - didactiques, organisationnels et logistiques - est passé en revue. La singularité de l'approche est innovante, dans la mesure où elle incorpore un vaste panel d'acteur-trice-s dans le paramétrage ultérieur d'un « produit » de formation le plus optimal possible.

Sur le plan méthodologique, les parties prenantes du dispositif de formation sont sondées. Deux sous-groupes sont circonscrits : les acteur-trice-s ayant suivi la formation continue TDC et les acteur-trice-s potentiellement intéressé-e-s par une offre de cette nature. De fait, l'enquête suit une double temporalité : rétrospective et prospective. Sur le plan des méthodes de collecte des données, un montage croisé quantitatif - questionnaires en ligne - et qualitatif - entretiens semi-directifs - est implémenté.

Au niveau des résultats opérationnels, il est possible de poser l'hypothèse d'une optimisation des modalités du dispositif de formation en danse appliquées au projet TDC. Ce façonnage est alimenté par deux apports : d'une part, par rétrospection, en s'appuyant sur le retour d'expérience des participant-e-s de la phase 2018-2021 du programme TDC et, d'autre part par prospection, en se basant sur les attentes et besoins des acteur-trice-s en fonction actuellement dans le système éducatif ou en cours de formation.

Si l'augmentation de l'attractivité et de l'adaptation du dispositif est atteinte, il est supposé - à terme - une mobilisation plus large du corps enseignant dans cette thématique de formation continue. Par voie de conséquence se matérialiserait possiblement un taux de pénétration plus élevé de la danse dans le paysage scolaire, conformément à un des axes stratégiques soutenu par les porteur-euse-s du projet TDC.

1.3 Introduction

La présente enquête s'inscrit dans le cadre du projet transfrontalier "Territoires dansés en commun" (TDC). D'une manière générale, ce projet a pour but de développer des dynamiques d'Éducation artistique et culturelle (EAC) en danse dans les milieux scolaire, socio-éducatif et culturel. Géographiquement, il englobe le Territoire de Belfort, le Pays de Montbéliard, le Canton du Jura et la partie francophone du Canton de Berne. Temporellement, il se déploie sur les années 2018 à 2021. Dans son programme de développement de la danse, un des axes vise à agir sur l'ingénierie de la formation initiale et continue des enseignant-e-s en danse (TDC 2018-2021, p.11).

Se rattachant à cet axe et en se projetant à un niveau plus global, le rapport d'enquête a pour objectif de donner un éclairage scientifique sur les contours possibles d'agencement d'une formation continue en danse optimale. La singularité de l'enquête réside dans une approche innovante en ingénierie de la formation. Elle vise à faire émerger les modalités les plus attractives et adaptées, en intégrant les parties prenantes au processus d'identification d'un *optimum* de formation. En clair, l'enquête s'appuie sur les données récoltées pour décrire des tendances, fécondes à la conception, au développement et à l'implémentation ultérieure d'un dispositif de formation de nature à motiver les parties prenantes à se former dans ce domaine.

Le dispositif méthodologique combine une approche quantitative et qualitative. Au niveau quantitatif, des questionnaires en ligne sont administrés. Au niveau qualitatif, des entretiens semi-directifs sont organisés en distanciel. L'échantillonnage englobe des acteur-trice-s initié-e-s au projet TDC, ainsi que des acteur-trice-s potentiellement intéressé-e-s par une formation continue en danse. Ce public provient, en majeure partie, de l'aire d'action du projet TDC, soit l'espace transfrontalier franco-suisse précité. Dans l'optique d'un hypothétique élargissement de cet espace à terme, le canton de Neuchâtel, en Suisse, a été inclus au terrain d'étude.

Les apports opérationnels de la recherche se traduisent à deux niveaux. Premièrement, pour les porteur-euse-s du projet TDC, il est possible de poser l'hypothèse d'une augmentation de la pratique de la danse en milieu scolaire, en corrélation avec une plus importante capacité d'enseignant-e-s formé-e-s à l'enseignement de la danse. En effet, la mise en place d'un dispositif de formation continue en danse adéquat a potentiellement pour effet d'induire une participation plus large des enseignant-e-s à la formation. Deuxièmement, pour la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE), côté suisse, et parallèlement pour l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) ainsi que pour la Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Territoire de Belfort (DSDEN) qui organise la formation des professeur-e-s des écoles, côté français, les résultats seront utiles à des fins d'amélioration, d'adaptation et de développement de l'offre de formation continue.

Pour la réalisation du rapport d'enquête, la HEP-BEJUNE a été sollicitée en tant que prestataire d'une expertise scientifique. Dans son rôle, elle conduit, oriente et rédige le document en regard des objectifs co-définis avec les porteur-euse-s du projet TDC. La fenêtre temporelle du processus s'étend de janvier à septembre 2021. En outre, l'enquête ne se substitue pas aux bilans (2018-2020) dressés par les porteur-euse-s du projet TDC ; *a contrario*, elle se positionne en compléments de ces synthèses d'activités.

Le plan général du rapport s'articule autour de la problématique, du cadrage de l'enquête, de la méthodologie, de l'analyse des données et de la conclusion.

Chapitre 2 - Problématique

De façon logique, pour atteindre un taux de pénétration plus élevé de la pratique de la danse en milieux scolaire, socio-éducatif et culturel, il paraît capital d'optimiser le dispositif de formation continue en danse TDC en considérant l'optique des acteur·trice·s actif·ve·s dans les systèmes éducatifs. Cette opération se traduit par la conception d'un dispositif de formation continue en danse le plus attractif et adapté possible. Dans cette perspective, la problématique s'inscrit dans le champ de recherche de l'ingénierie de la formation.

Le présent chapitre est subdivisé en deux parties. D'abord, il s'agit de caractériser les principales propriétés de l'objet d'étude. Puis, les bases théoriques du champ de recherche de l'ingénierie de la formation sont posées synthétiquement.

2.1 Objet d'étude

Dans ce cadre temporel, le dispositif déploie une palette d'actions pour développer des dynamiques d'Éducation artistique et culturelle (EAC) en danse dans différents secteurs. Le projet est porté par deux chefs de file : côté France, VIADANSE rattaché au Centre chorégraphique national de Bourgogne Franche-Comté et, côté Suisse, l'Association interjurassienne des centres culturels (AICC) par Évidanse.

La portée territoriale du projet est transfrontalière, soit en France (FR) et en Suisse (CH). Plus en détails, les zones suivantes sont englobées : Territoire de Belfort (FR), Pays de Montbéliard (FR), et canton du Jura (CH) et partie francophone du canton de Berne (CH). La carte ci-dessous (Fig. 1) cartographie cet espace géographique. En sus, elle met en évidence les chefs-lieux des différentes régions administratives, de part et d'autre de la frontière - trait gris épais. L'hydrographie - représentée par la couleur bleue - place des repères spatiaux supplémentaires, avec la rivière du Doubs (FR et CH) et le lac de Bièvre (CH).



Fig. 1 : Périmètre d'action du projet transfrontalier franco-suisse TDC.

Sur le plan stratégique, un des axes forts du programme TDC concerne la mobilisation d'un réseau de personnes ressources, affectées à la diffusion des savoirs en EAC dans les différents espaces précités. Le dispositif de formation sous-tendant cet objectif est articulé, à une échelle plus fine, autour de cinq mesures. Il s'agit des Journées de formation (JF), des Ateliers de mise en pratique (AMP) en milieux scolaire, socio-éducatif et culturel, du « Parcours du spectateur »¹, de la mise en place de modules d'EAC en formation initiale et continue des enseignant·e·s (FR → DSDEN et INSPÉ / CH → HEP-BEJUNE)

¹ Le « Parcours du spectateur » a pour objectif de faire découvrir des univers artistiques divers aux publics bénéficiaires et d'aiguiser leur regard en assistant à des spectacles dans les lieux de diffusion partenaires, sur le périmètre d'action du projet TDC. (TDC 2019-2021, p 9)

ainsi que de restitutions des productions élaborées par le public bénéficiaire (TDC 2018-2021, p.9-11). Le public bénéficiaire fait référence aux élèves et étudiant-e-s participant au programme TDC.

Au niveau des Journées de formation (JF), elles mobilisent différent-e-s acteur·trice·s : expert·e-s en EAC en danse en charge de la formation continue (par exemple, chorégraphes, expert·e-s en médiation culturelle ou en pédagogie), ainsi qu'artistes, enseignant·e-s et médiateur·trice·s culturel·le·s. Dans ce cadre, les participant·e-s, libellé·e-s parties prenantes dans le cadre du rapport d'enquête : (1) sont informé·e-s des enjeux de l'EAC, (2) s'approprient les fondamentaux du mouvement de la danse, (3) abordent les modes de création et de composition chorégraphiques, (4) définissent les lignes du partenariat du binôme - composé d'un·e enseignant·e ou éducateur·trice et d'un·e artiste - et (5) aiguissent leur regard face à différents univers chorégraphiques. Ce processus est coordonné et structuré par les porteur·euse·s du projet. Au niveau de la planification, le nombre de JF agendé annuellement est de 5, soit un total de 30 heures de formation.

Au niveau des Ateliers de mise en pratique (AMP), les participant·e-s - libellé·e-s personnes ressources dans la nomenclature TDC - se regroupent en binôme enseignant·e ou éducateur·trice et artiste. Ce duo conçoit des projets d'EAC en danse à destination des publics des structures scolaires, socio-culturelles ou médico-éducatives. Pour cette entité, il s'agit de mettre en pratique et de transférer les apprentissages, assimilés lors des JF, aux publics des structures susmentionnées. Ce cycle est basé sur 16 unités d'enseignement. Au cours du processus, le binôme compose une courte forme chorégraphique avec leurs publics en vue d'une restitution à plus large échelle réunissant l'ensemble des groupes de bénéficiaires rattaché·e-s au programme TDC.

Sur les plans didactique et pédagogique, un large panel de compétences - savoir-être, savoir-faire et savoirs - autour de l'EAC, et *de facto* en danse plus spécifiquement, est visé. Dans les JF et dans les AMP, l'approche socio-constructiviste domine. En effet, la co-construction et la circulation multilatérale des compétences entre les différent·e·s acteur·trice·s et publics bénéficiaires occupent une place centrale.

En résumé, la présente enquête s'applique à investiguer les modalités du dispositif de formation TDC à deux niveaux : les JF et les AMP - en milieu scolaire². Dans cette optique, le sous-chapitre suivant prend de la hauteur pour se focaliser sur le champ de recherche de l'ingénierie de la formation, éclairante dans le processus de fabrique d'un dispositif de formation continue en danse.

2.2 Ingénierie de la formation continue

Comme mis en relief précédemment, le rapport d'enquête se penche sur les JF et AMP. Le paramétrage de ces deux segments du dispositif de formation a trait au domaine de l'ingénierie de formation. Globalement, cette approche se caractérise comme *“la suite des opérations grâce auxquelles on passe de besoins à des objectifs, puis à des contenus, démarches et dispositifs de formation.”* (Perrenoud P., 1998, p. 509). Pour le rapport, la définition suivante de l'ingénierie de la formation continue est adoptée : *“(…) démarche rationnelle qui permet, dans un contexte donné, à partir d'une demande de formation et de ressources à disposition, de concevoir, analyser, évaluer et transformer une formation de manière à la rendre optimale.”* (Stroumza J. in Michel, B. et al., 1997, p. 97). Il s'agit en effet, dans le cas de la présente enquête, de remodeler les contours du dispositif de formation continue TDC, de manière à tendre vers un *optimum* pour les parties prenantes (artistes, enseignant·e-s, médiateur·trice·s culturel·le·s, entre autres) et indirectement pour les bénéficiaires (élèves, étudiant·e-s, principalement).

De manière plus fine, l'enquête se place dans le sillage de Stroumza J. (1997), en étudiant deux aspects particuliers de l'ingénierie de la formation : le dispositif ainsi que le processus de formation. Le premier élément *“décrit essentiellement l'organisation et les moyens mis en œuvre pour réaliser la formation”* (Stroumza J., 1997, p. 93-94). En clair, le dispositif se caractérise par des objectifs et un public, des formateurs et intervenants, des programmes et des modalités d'accès, des moyens matériels

² Pour information, des AMP sont également mis en place dans d'autres milieux : socio-éducatif ou culturel.

(technologies, locaux) et un budget, selon Stroumza J. (1997). Le second élément concerne par exemple la conception du processus de formation (nature et structure du processus et ressources), la mise en place pédagogique de chaque étape (objectifs spécifiques, méthodes et ressources) et la gestion du processus (régulation, bilan et évaluations), d'après Stroumza J. (1997). Les modalités à analyser potentiellement, dans le cadre de l'enquête, sont vastes au niveau du dispositif et du processus de formation continue en danse.

En filigrane, il est possible de constater que l'ingénierie de la formation ouvrent la voie à un vaste champ de recherche. A des fins d'élagage théorique, le chapitre suivant ajuste et resserre l'angle autour de l'objet d'étude. En d'autres termes, il s'attache principalement à préciser la question de recherche, à dégager les axes d'analyse et à formuler les objectifs de l'enquête.

Chapitre 3 - Cadrage de l'enquête

Au niveau du cadrage de l'enquête, la focale est placée sur le processus de fabrication d'un optimum en termes d'ingénierie de formation continue en danse, dans la position des parties prenantes.

Le plan général du chapitre se déploie ainsi : la question de recherche est formulée, deux axes de recherche sont dégagés et la structure de la recherche est exposée.

3.1 Question de recherche

Dans le présent rapport, la focale est placée sur deux segments spécifiques du dispositif de formation TDC présenté précédemment : les Journées de formation (JF) ainsi que les Ateliers de mise en pratique (AMP). Ces deux piliers du dispositif se succèdent temporellement de façon alternative. Considérant les lignes précédentes, la question de recherche suivante est formulée :

Dans la perspective des parties prenantes aux Journées de formation (JF) et aux Ateliers de mise en pratique (AMP), quelles sont les modalités les plus attractives et adéquates d'un dispositif et processus de formation continue en danse ?

L'objectif central consiste à mettre en lumière les modalités autour desquelles concevoir, développer et implémenter un dispositif et processus de formation continue en danse attractif et adapté, du point de vue des parties prenantes des JF et AMP. Sont considéré·e·s comme parties prenantes les potentiel·le·s participant·e·s au dispositif de formation continue : artistes, enseignant·e·s, médiateur·trice·s culturel·le·s. Une vue plus précise sur les acteur·trice·s sondé·e·s dans l'enquête est disponible au chapitre 6. *Méthodologie* → 6.4 *Échantillonnage*.

3.2 Axes de recherche

Deux axes structurent l'enquête : l'axe didactique ainsi que l'axe organisationnel et logistique du "dispositif et processus de formation" (Stroumza J.,1997). Un faisceau d'indicateurs agit comme filtre d'analyse pour mettre en évidence les modalités du dispositif de formation TDC les plus attractives et les plus adaptées.

A AXE DIDACTIQUE

L'axe A comporte les modalités didactiques présentes dans le dispositif de formation continue en danse. En particulier, trois ensembles d'indicateurs - A1, A2 et A3 - sont considérés :

A1	Objectifs
	Contenus
	Outils didactiques et supports de cours
A2	Méthodes
	Apprentissage
	Évaluation
A3	Collaboration artistes-enseignant·e
	Suivi et soutien technique et didactique

B AXE ORGANISATIONNEL ET LOGISTIQUE

L'axe B englobe les modalités organisationnelles et logistiques de la formation continue en danse. Plus spécifiquement, deux ensembles d'indicateurs - B1 et B2 - sont pris en compte :

B1 Mobilité

Infrastructures

B2 Organisation

Planification

Communication

3.3 Objectifs de l'enquête

Dans le présent rapport, les trois objectifs centraux suivants sont visés :

- 1 Etablir un état des lieux de la qualité des modalités didactiques, organisationnelles et logistiques du dispositif de formation en danse TDC (2018-2021) du point de vue des parties prenantes.
- 2 Dégager des perspectives de développement au niveau des modalités didactiques, organisationnelles et logistiques augmentant l'attractivité et l'adaptation du dispositif de formation en danse TDC, dans la perspective des parties prenantes.
- 3 Formuler des recommandations en matière d'ingénierie de formation pour le développement d'un dispositif de formation continue en danse ultérieur le plus optimal possible.

En substance, il s'agit d'éclairer l'architecture optimale d'un dispositif de formation en danse, en regard des acquis liés à la phase TDC 2018-2021 d'une part, et des attentes et besoins du terrain d'autre part. Partant de ces objectifs, l'enquête repose sur une structure temporelle singulière, présentée ci-dessous.

3.4 Structure temporelle de l'enquête

Pour traiter l'objet d'étude, le rapport se structure autour de deux temporalités. D'une part, il porte un regard *rétrospectif* sur les acteur·trice·s ayant suivi le dispositif de formation TDC 2018-2021, partiellement ou totalement. Il sonde ainsi le degré de satisfaction de cette catégorie d'acteur·trice·s par rapport à la formation implémentée dans cette fenêtre temporelle. D'autre part, le rapport d'enquête apporte une composante *prospective*, en se focalisant sur des acteur·trice·s, gravitant dans le système éducatif, potentiellement intéressé·e·s par une offre de ce type : enseignant·e·s en poste actuellement, futur·e·s enseignant·e·s ainsi qu'artistes. Cette population est en mesure de nourrir les lignes du dispositif de formation, en exposant le degré d'importance des différentes variables et, pour une partie d'entre elles, en leur attribuant une valeur quantitative optimale. Cette double structure - rétrospective et prospective - apporte une plus-value significative en termes de représentativité des parties prenantes.

Désormais, les contours de l'enquête sont délimités. Le chapitre suivant s'applique à expliciter la méthodologie mise en place pour atteindre les objectifs de l'enquête.

Chapitre 4 - Méthodologie

Au niveau méthodologique, deux approches sont applicables pour traiter l'objet d'étude : une approche descendante ou ascendante. Si la première option s'appuie sur la fabrique d'un dispositif de formation par le haut, en se projetant sur la noosphère du système de formation (responsables de formation, didacticiens, spécialistes de l'éducation, en autres), la seconde option cherche a contrario à faire émerger les lignes du dispositif par la base en se centrant sur les acteur·trice·s opérationnel·le·s (artistes, enseignant·e·s, formateur·trice·s, entre autres). La présente enquête s'inscrit dans la deuxième approche : elle implémente une démarche participative, en se centrant sur le milieu de la pratique.

Structurellement, le chapitre traite successivement du positionnement épistémologique en lien avec le mandat de recherche, des méthodes, des propriétés de l'échantillonnage et de la planification de l'enquête.

4.1 Positionnement épistémologique du mandataire de la recherche

La HEP-BEJUNE conduit le processus de l'enquête, de la collecte de données à la présentation des résultats. Dans sa fonction de mandataire, elle traite l'objet d'étude dans une optique de recherche appliquée. En effet, en s'intéressant à l'optimisation et au développement d'un « produit » de formation continue attractif et adapté, le mandataire s'inscrit dans une finalité d'ingénierie de formation (Marshall C. & Rossman G.B., 1995, p.41). Pour répondre au plus près aux attentes des porteur·euse·s du projet TDC, un protocole d'enquête a été co-défini et conjointement validé par les mandant·e·s et le mandataire au début de la collaboration. En outre, le mandataire affirme appliquer les principes d'intégrité scientifique à chaque segment du processus d'enquête.

4.2 Méthodes

Un montage croisé entre méthodes quantitative et qualitative est implémenté. La combinaison des méthodes a pour double avantage de tendre vers une forme de représentativité et significativité du phénomène par des tendances chiffrées, conjointement à l'apport de résultats nuancés par le discours des acteur·trice·s. Globalement, le dispositif vise à produire des données primaires par triangulation de trois collecteurs : questionnaires, entretiens et observations. L'approche quantitative basée sur des questionnaires en ligne, est explicitée dans les lignes qui suivent. Plus bas dans le document, l'approche qualitative est exposée. Elle est axée autour de deux collecteurs : des entretiens semi-directifs et des observations *in situ*.

4.2.1 Approche quantitative

Pour le premier collecteur, l'approche quantitative a pour but de générer une quantité de données importante. En réponse à cette finalité, deux questionnaires en ligne (QL) sont construits avec l'outil de sondage *SurveyMonkey*. Une première version (QL1) est adressée aux acteur·trice·s initié·e·s à la formation TDC. Ils-elles appartiennent à la catégorie 1. Une seconde version (QL2) est soumise aux acteur·trice·s potentiellement intéressé·e·s par une offre de formation continue en danse. Cette population est classée dans la catégorie 2. Sous le chapitre 6. *Méthodologie* → 6.4 *Échantillonnage*, les deux catégories sont détaillées.

En termes d'objectifs visés, le QL1 et le QL2 sont différents. Pour le QL1, il s'agit pour les répondant·e·s : d'une part, de qualifier le degré de satisfaction - liée à leur participation au projet TDC 2018-2021 - en regard d'un panel de variables et d'autre part, de quantifier les valeurs optimales de différentes modalités (durée, fréquence, nombre de cours de formation continue, par exemple). Pour le QL2, les répondant·e·s s'appliquent d'une part à qualifier le degré d'importance d'une série de variables et d'autre part, à leur attribuer des valeurs idéales – comme pour les répondant·e·s du QL1.

En se penchant sur la construction des questionnaires, il est important de souligner que celle-ci repose sur un faisceau de variables qualitatives et quantitatives, présentées de manière superficielle sous le terme d'indicateur, dans le chapitre 5. *Cadrage de l'enquête* → 5.2 *Axes de recherche*. En outre, une partie des variables est commune au QL1 et QL2 afin de comparer les données en fonction de la catégorie d'acteur·trice·s ; l'autre partie des variables diffère entre les deux outils.

Dans les QL1 et QL2, les variables sont sous-tendues par des questions de différents types. Le tableau ci-dessous (**Fig. 2**) présente une typologie des questions utilisée dans les questionnaires en ligne :

1	Question filtre
2	Question conditionnelle
3	Question fermée
3.1	Question dichotomique
3.2	Questions à choix multiples
3.3	Question à choix unique
3.4	Échelle d'évaluation – Échelle de <i>Likert</i>
4	Question ouverte

Fig. 2 : Typologie des questions utilisées pour les QL1 et QL2.

Le type de question fermé est majoritaire. Pour qualifier le degré de satisfaction des répondant·e·s (catégorie 1), respectivement le degré d'importance de certaines variables (catégorie 2), l'échelle d'évaluation - 3.4 *Échelle de Likert* - est utilisée. Aux questions de ce type sont rattachées les réponses pré-codifiées suivantes :

1	Tout à fait d'accord
2	D'accord
3	Pas d'accord
4	Pas du tout d'accord
5	Pas d'avis

Fig. 3 : Réponses pré-codifiées pour les échelles d'évaluation.

Pour les questions ouvertes, un champ de commentaires, affilié à une question, figure dans les QL1 et QL2. Il convient de préciser que la nature de ce matériau, généré par ces deux outils, est qualitative. Il s'agit en effet pour les répondant·e·s de qualifier les informations. Pour ce type de question ouverte, deux objets ont été traités. Il s'agit (**Fig. 4**) des leviers (1) et des freins (2) qui agissent sur l'enseignement de la danse en milieu scolaire. Dans les questionnaires, les deux questions suivantes ont été posées :

1	À votre avis, comment favoriser l'enseignement de la danse à l'école ?
2	D'une manière générale, quel·s élément·s constitue·nt un·des frein·s ou blocage·s potentiel·s à l'enseignement de la danse à l'école ?

Fig. 4 : Questions ouvertes traitant des leviers et freins liés à l'enseignement de la danse en milieu scolaire.

Au niveau du traitement de ces données, le corpus total (n = 716 réponses) a été élagué. N'ont été retenues que les informations avec une occurrence élevée et cadrant avec la question de recherche de l'enquête. Dans le fil du chapitre 7. *Analyse des données* → 7.2 *Axes d'analyse*, ces données pertinentes figurent dans la continuité des données quantitatives. Pour faciliter leur distinction avec les données quantitatives, elles sont codifiées par le symbole suivant (**Fig. 5**) :



Données qualitatives collectées par les questions ouvertes du QL1 et QL2.

Fig. 5 : Symbole pour les données qualitatives des QL1 et QL2.

Sur le plan stratégique, les questionnaires sont calibrés dans le but d'obtenir un taux de réponses le plus élevé possible. En ce sens, le QL1 est initialement préconfiguré sur une durée *a priori* acceptable de 20 à 25 minutes et le QL2 est évalué entre 10 et 15 minutes. Des courriers électroniques, contenant un descriptif général du cadre de l'enquête, les objectifs et le lien vers le questionnaire, sont envoyés à différents sous-groupe de répondant-e-s par le biais d'émetteur-trice-s stratégiques. Après réception, un délai de trois semaines est fixé pour répondre aux questionnaires. Un courrier électronique est envoyé, en guise de rappel intermédiaire, afin d'amplifier le taux de réponses. Par ailleurs, la méthode de diffusion du questionnaire est auto-administrée, car les répondant-e-s remplissent le sondage de manière autonome – sans le guidage direct en face-à-face de l'administrateur. Dernier point : l'ensemble des données obtenues ont été anonymisées.

4.2.2 Approche qualitative

Pour le deuxième collecteur, une approche qualitative est implémentée. Elle s'attache à enregistrer un matériau « épais » en termes d'informations. Afin d'y parvenir, des entretiens semi-directifs en distanciel sont conduits avec des acteur-trice-s des catégories 1 et 2. Des grilles d'entretien distinctes sont utilisées, selon la catégorie d'acteur-trice-s considérée. Pour les construire, une partie des variables des questionnaires QL1 et QL2 y est incorporée, de façon à les analyser avec plus de profondeur.

Pour atteindre les répondant-e-s, un champ à cocher dans le QL1 et le QL2 propose la possibilité d'organiser individuellement un entretien semi-directif. La coordination s'effectue au moyen d'un calendrier embarqué dans l'outil de collecte de données *SurveyMonkey*. Sur cette base, une invitation est envoyée à l'ensemble des acteur-trice-s disponibles par courrier électronique, mentionnant notamment la date, l'heure et le lien vers la salle virtuelle *Google Meet*. La durée des entretiens est prédéfinie à l'avance entre 20 et 30 minutes. Au cours de l'entrevue, le matériau est récolté par une prise de notes ciblée de la part du chercheur. En effet, la grille d'entretien contribue à filtrer efficacement les données utiles à l'enquête. Néanmoins, ce mode de collecte est appauvrissant et limitant dans le traitement ultérieur des données, car les informations ne sont pas retranscrites dans leur intégralité 1:1.

En outre et de façon annexe, le troisième collecteur de données mis en place produit des données discrètes par le biais d'observations *in situ* lors de deux AMP³. Dans l'analyse, les données qualitatives issues des entretiens semi-directifs sont anonymisées. De plus, elles sont associées au code visuel suivant (Fig. 6) :

 Données qualitative collectées par les entretiens semi-directifs.

Fig. 6 : Symbole pour les données qualitatives issues des entretiens semi-directifs.

En finalité, les données générées à partir des trois collecteurs - questionnaires en ligne (QL1 et QL2), entretiens semi-directifs et observations - s'alignent à un cadre protocolaire strict tendant vers une forme d'objectivité. Nonobstant la ligne suivie, les méthodes de collecte s'accompagnent intrinsèquement de biais *a priori*. Ils font l'objet d'un éclairage synthétique non-exhaustif dans le sous-chapitre suivant.

³ AMP du 18.03.2021, degré secondaire II, Division Santé-Social-Arts (DIVSSA) du Centre jurassien d'enseignement et de formation (CEJEF), à Delémont (CH), de 15h30 à 17h00.

AMP du 28.04.20. Division commerciale (DIVCM) du Centre jurassien d'enseignement et de formation (CEJEF), à Delémont (CH), de 15h30 à 17h00.

4.3 Biais a priori inhérents aux méthodes

Sur le plan des données quantitatives, quatre biais *a priori* sont à mettre en relief. Premièrement, le taux d'achèvement⁴ du questionnaire est potentiellement bas. Les mécanismes sous-jacents aux données incomplètes sont imputables à une expérience de sondage insatisfaisante dans la perspective du-de la répondant-e. Celle-ci est potentiellement induite par des facteurs multiples, comme : la longueur du questionnaire ou les types de questions sensibles ou floues (SurveyMonkey, 2021). Deuxièmement, la taux de réponse⁵ est difficilement calculable, étant donnée la méthode de diffusion du QL1 et du QL2 par personnes interposées. En effet, ce mécanisme génère une forme de contingence dans la taille de l'échantillonnage. Face à ce facteur aléatoire, la mise en place de moyens de contrôle de la réalisation du questionnaire s'avère complexe. Troisièmement, un biais *a priori* est à souligner dans la construction des questionnaires : l'effet de halo. Il induit auprès du-de la répondant-e la tendance à répondre systématiquement de manière identique lorsqu'une batterie de questions proches sont posées consécutivement sous forme d'échelles orientées dans le même sens (Pupion, 2012, p.10). Quatrièmement, l'effet de contamination agit possiblement par imprégnation d'une question sur la réponse subséquente (Pupion, 2012, p.10).

Au niveau des données qualitatives, les entretiens semi-directifs, conduits avec les différent-e-s acteur-trice-s, sont également porteurs de certains biais. Les trois aspects suivants exercent potentiellement une influence sur la fiabilité des réponses. En premier lieu, l'effet du « rôle social » de l'interlocuteur-trice, selon Loubet del Bayle J.-L. (2000). Evoluant dans un jeu de rôle, le-la répondant-e aura tendance à apporter des « réponses conformistes » Loubet del Bayle J.L. (2000, p. 86), c'est-à-dire des réponses en adéquation avec le rôle qu'il-elle est censé-e représenter face à la situation. En second lieu, il est possible de mettre en exergue l'instrumentalisation potentielle des réponses par l'interlocuteur-trice afin d'influer sur les conséquences concrètes de l'enquête. Loubet Del Bayle J.-L. (2000, p. 86-87) soulève que ce mécanisme se présente lorsque « *l'enquêté-e pense à tort ou à raison que l'enquête à laquelle il-e participe est susceptible d'avoir une influence sur l'évolution de la situation à propos de laquelle on l'interroge. (...) La réponse n'est donc pas spontanée mais est donnée en fonction des conséquences possibles qu'on lui attribue.* ». En troisième, pour terminer ce passage en revue des éventuels biais *a priori* de la recherche, il convient d'indiquer que le traitement des données qualitatives brutes est indissociable de l'empreinte du chercheur, nonobstant une codification méthodique et systématique du matériau.

4.4 Échantillonnage

L'échantillonnage englobe un public hétérogène. Pour une lecture facilitée, il distingue deux catégories principales d'acteur-trice-s. L'une est rattachée à la composante *rétrospective* de la recherche - catégorie 1 -, l'autre à la composante *prospective* - catégorie 2. En d'autres termes, la catégorie 1 se focalise sur les acteur-trice-s initié-e-s ayant participé au dispositif de formation continue en danse TDC. Sont intégré-e-s dans cette catégorie des artistes, enseignant-e-s, coordinateur-trice-s pédagogiques, médiateur-trice-s culturel-le-s et encadrant-e-s structures médico-éducatives. La catégorie 2, englobe des acteur-trice-s potentiellement intéressé-e-s par un dispositif de formation continue en danse. Il s'agit d'un large panel d'acteur-trice-s, issu-e-s majoritairement de l'enseignement (enseignant-e-s formé-e-s ou en cours de formation) et, de manière minoritaire, d'artistes. Ci-dessous, les tableaux (**Fig. 7**) et (**Fig. 8**) présentent un aperçu synthétique des différentes fonctions des répondant-e-s, du territoire auquel ils-elles sont rattaché-e-s professionnellement, du degré d'enseignement pour les enseignant-e-s ainsi que de l'année de formation pour les étudiant-e-s. Le code ► signifie que la caractéristique est « activée ».

⁴ Définition du taux de réponse : nombre de sondages terminés divisé par le nombre d'emails envoyés (site internet SurveyMonkey, 2021).

⁴ Définition du taux d'achèvement : nombre de sondages terminés divisé par le nombre de participant-e-s ayant commencé le sondage (site internet SurveyMonkey, 2021).

⁵ Définition du taux de réponse : nombre de sondages terminés divisé par le nombre d'emails envoyés (site internet SurveyMonkey, 2021).

CATÉGORIE 1

Acteur·trice·s initié·e·s ayant participé au dispositif de formation continue en danse TDC

FONCTION	1 Artistes			
TERRITORIALITÉ	▶ France	▶ Suisse		
FONCTION	2 Enseignant·e·s			
TERRITORIALITÉ	▶ France	▶ Suisse		
DEGRÉ	▶ Primaire	▶ Secondaire	▶ 1	▶ 2
FONCTION	3 Coordinateur·trice·s pédagogiques			
TERRITORIALITÉ	▶ France	▶ Suisse		
DEGRÉ	▶ Primaire	▶ Secondaire	▶ 1	▶ 2
FONCTION	4 Médiateur·trice·s culturel·le·s			
TERRITORIALITÉ	▶ France	▶ Suisse		
FONCTION	5 Encadrant·e·s structures méd.-éd.			
TERRITORIALITÉ	▶ France	▶ Suisse		

Fig. 7 : Acteur·trice·s de la catégorie 1.

CATÉGORIE 2

Acteur·trice·s potentiellement intéressé·e·s par un dispositif de formation continue en danse

FONCTION	1 Enseignant·e·s			
TERRITORIALITÉ	▶ France	▶ Suisse		
DEGRÉ	▶ Primaire	▶ Secondaire	▶ 1	▶ 2
FONCTION	2 Enseignant·e·s formateur·trice·s			
	PEMF	Professeur·e des écoles maître·esse formateur·trice		
	FEE	Formateur·trice en établissement		
TERRITORIALITÉ	▶ France	▶ Suisse		
DEGRÉ	▶ Primaire	▶ Secondaire	▶ 1	▶ 2
FONCTION	3 Étudiant·e·s en enseignement			
	INSPEE	Institut nationale sup. professorat et éduc.		
	HEP-BEJUNE	Haute école pédagogique, BEJUNE		
TERRITORIALITÉ	▶ France	▶ Suisse		
DEGRÉ	▶ Primaire	▶ Secondaire	▶ 1	▶ 2
ANNÉE FORMAT.	▶ 1	▶ 2	▶ 3	
TERRITORIALITÉ	▶ France	▶ Suisse		
DEGRÉ	▶ Primaire	▶ Secondaire	▶ 1	▶ 2
ANNÉE FORMAT.	▶ 1	▶ 2	▶ 3	
FONCTION	4 Artistes			
TERRITORIALITÉ	▶ France	▶ Suisse		

Fig. 8 : Acteur·trice·s de la catégorie 2.

Au niveau de la territorialité, la catégorie 1 regroupe des acteur·trice·s rattaché·e·s majoritairement, dans leur emploi principal, au périmètre du projet TDC. Pour rappel, il s'agit de :

- FR : Territoire de Belfort et Pays de Montbéliard;
- CH : cantons de Berne - partie francophone - et du Jura.

La catégorie 2, sous l'angle territorial, se présente de la manière suivante :

- FR : Territoire de Belfort et Pays de Montbéliard;
- CH : espace intercantonal BEJUNE, soit les cantons de Berne - partie francophone -, du Jura et de Neuchâtel.

La correspondance des degrés scolaires, entre le système éducatif français et suisses, est garantie dans les tableaux ci-dessus (Fig. 7) et (Fig. 8). A noter également que les acteur·trice·s occupent potentiellement plusieurs fonctions professionnelles en parallèle.

4.5 Planification de l'enquête

La planification du mandat s'étend de janvier à novembre 2021. Le tableau ci-dessous (Fig. 9) donne une vue globale de l'articulation des principales phases du processus d'enquête par mois et semaines :

Mois	Semaines	Phases	
Janvier	1	Recherches exploratoires	
	2		
	3		
	4		
Février	1	Observations <i>in situ</i> des Ateliers de mise en pratique (AMP)	Élaboration du protocole du rapport d'enquête
	2		
	3		
	4		
Mars	1		Construction des outils de collecte des données
	2		
	3		
	4		
Avril	1		QL1 QL2 Grilles entretiens semi-directifs
	2		
	3		
	4		
Mai	1	Collecte des données quantitatives et qualitatives	
	2		
	3		
	4		
Juin	1		Rédaction du rapport d'enquête
	2		
	3		

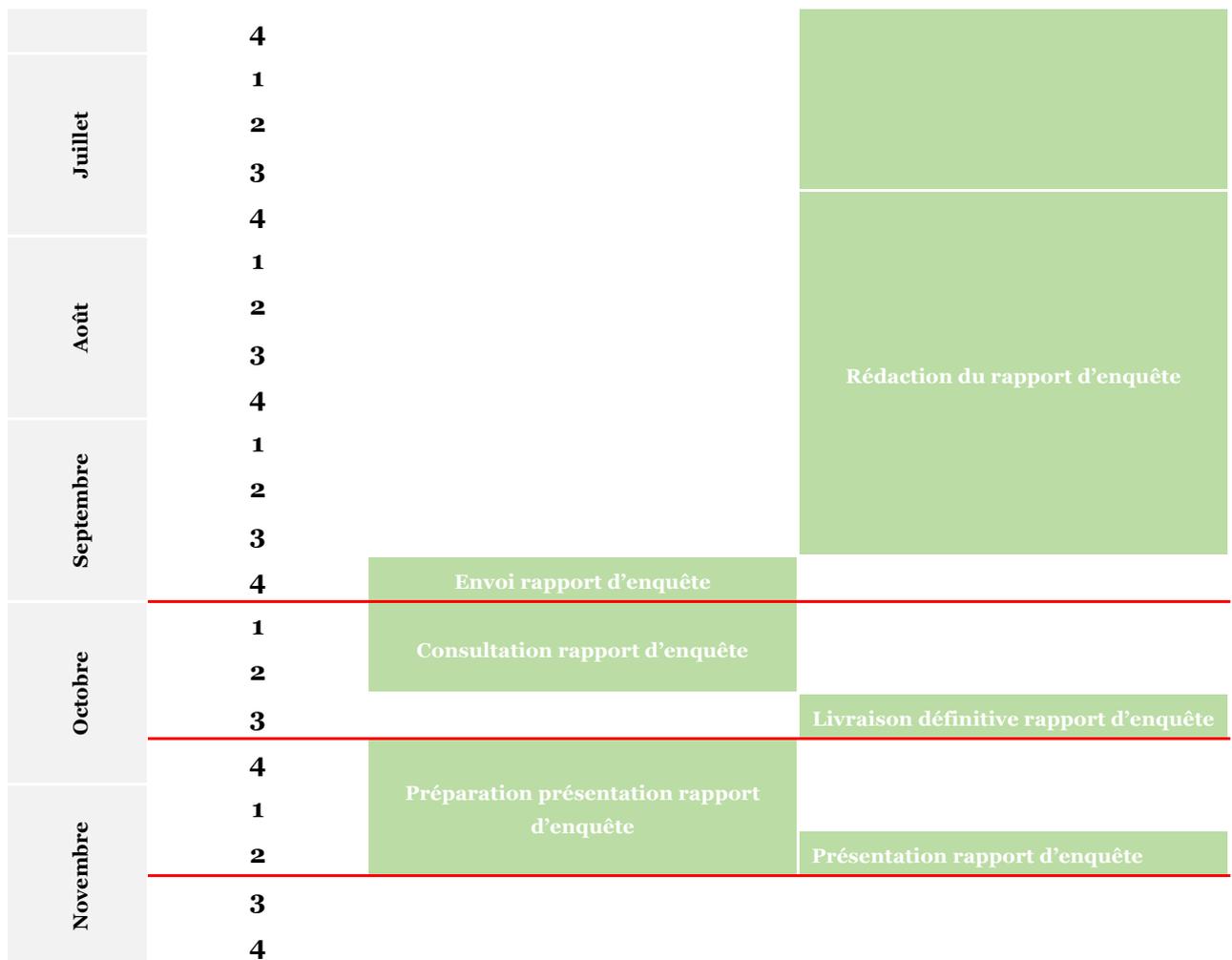


Fig. 9 : Planification du processus de l'enquête.

Au regard de la planification, trois échéances - mises en évidence par un trait rouge dans le tableau ci-dessus - sont d'une haute importance. Avant la livraison définitive du rapport d'enquête, le document est envoyé aux mandant-e-s au format modifiable *Word* fin septembre 2021. Ils-elles sont consulté-e-s afin de soumettre au mandataire des propositions de modifications mineures. Une période de relecture de 15 jours est fixée. À la suite des éventuelles adaptations du document, le rapport d'enquête définitif est livré aux mandant-e-s au format *PDF* mi-octobre 2021. Troisième échéance majeure du mandat, une présentation du rapport d'enquête est prévue le 19 novembre 2021, lors de l'événement de clôture du programme TDC 2018-2021.

La méthodologie étant présentée, le rapport se penche désormais sur l'analyse des données. Le chapitre est articulé autour de trois parties : un tableau présente les principales caractéristiques des répondant-e-s à l'enquête, puis les données sont analysées à travers deux axes et, au final, les limites et perspectives de l'enquête sont mentionnées.

Chapitre 5 - Analyse des données

Les axes d'analyse de l'enquête sont construits en sous-chapitres, organisés identiquement au niveau structurel. La première phase dresse un état des lieux du dispositif de formation TDC de la phase 2018-2021, en mettant en évidence le degré de satisfaction des répondant-e-s quant aux différents indicateurs. La seconde phase présente les perspectives de développement les plus optimales et les plus attractives d'un dispositif de formation continue en danse. Elle se base sur les données des acteur-trice-s non-initiés à TDC actuellement en poste dans le système éducatif - ou en cours de formation - ainsi que les artistes. La troisième phase s'attache à formuler des recommandations en matière d'ingénierie de la formation, par croisement des données des deux catégories d'acteur-trice-s (1 et 2). En d'autres termes, elle projette les modalités les plus adaptées et les plus attractives pour la mise en place d'un dispositif de formation continue en danse TDC 2022-2024.

Avant d'amorcer ces trois phases de l'analyse, il s'agit ci-après de présenter le processus de collecte des données dans sa globalité.

5.1 Caractéristiques des participant-e-s à l'enquête

Consécutivement à une présentation générale des modalités de la collecte des données, des caractéristiques plus spécifiques inhérentes aux répondant-e-s à l'enquête sont passées en revue. Une lecture symétrique gauche-droite par catégorie (1 et 2) s'applique au tableau ci-dessous :

CATÉGORIE 1		CATÉGORIE 2	
Acteur-trice-s initié-e-s ayant participé au dispositif de formation continue en danse TDC		Acteur-trice-s potentiellement intéressé-e-s par un dispositif de formation continue en danse	
MODALITÉS GÉNÉRALES DE LA COLLECTE DE DONNÉES			
24	répondant-e-s au questionnaire (QL1)	450	répondant-e-s au questionnaire (QL2)
38	pourcent taux de réponse ⁶ estimé		données non-disponibles α
75	pourcent taux d'achèvement ⁷	68	pourcent taux d'achèvement
25	pourcent mortalité de recherche	32	pourcent mortalité de recherche
20	minutes durée moyenne d'achèvement	11	minutes durée moyenne d'achèvement
79	questions affectées au questionnaire	43	questions affectées au questionnaire
26	jours période d'ouverture du questionnaire du 7 mai au 4 juin 2021	26	jours période d'ouverture du questionnaire du 7 mai au 4 juin 2021
FONCTIONS PRINCIPALES DES RÉPONDANT-E-S			
29	pourcent enseignant-e-s primaire	44	pourcent enseignant-e-s primaire
25	pourcent artistes	25	pourcent enseignant-e-s secondaire
20	pourcent médiateur-trice-s culturel-le-s	22	pourcent étudiant-e-s en enseignement - primaire

⁶ Définition du **taux de réponse** : nombre de sondages terminés divisé par le nombre d'emails envoyés (site internet SurveyMonkey, 2021).

⁷ Définition du **taux d'achèvement** : nombre de sondages terminés divisé par le nombre de participant-e-s ayant commencé le sondage (site internet SurveyMonkey, 2021).

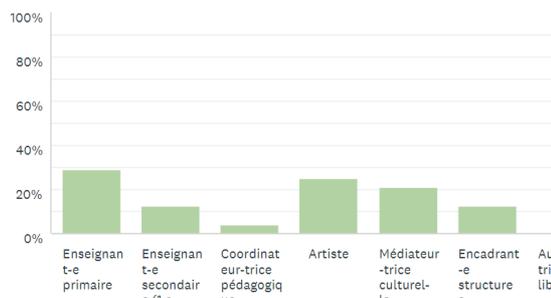


Fig. 10 : Fonctions principales des acteur-trice-s sondé-e-s.

n = 24

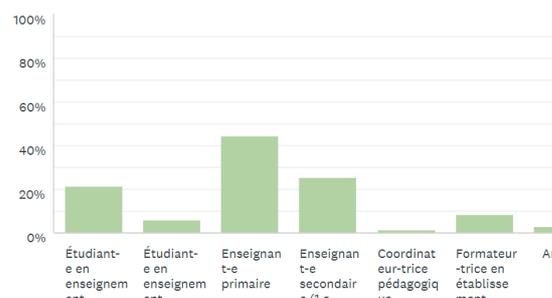


Fig. 11 : Fonctions principales des acteur-trice-s sondé-e-s.

n = 450

TERRITORIALITÉ DES RÉPONDANT·E·S

France

88 pourcent répondant-e-s français-es

données non-disponibles ϵ

1 pourcent répondant-e-s français-es

correspond à ↓

4 répondant-e-s français-es

Suisse

12 pourcent répondant-e-s suisse-esse-s

données non-disponibles ϵ

99 pourcent répondant-e-s suisse-esse-s

correspond à ↓

446 répondant-e-s suisse-esse-s⁸

49 ↓ pourcent localisé-e-s sur le canton de Neuchâtel

217 répondant-e-s

29 ↓ pourcent localisé-e-s sur canton de Berne - partie franc.

126 répondant-e-s

21 ↓ pourcent localisé-e-s sur le canton du Jura

93 répondant-e-s

EXPÉRIENCE DES RÉPONDANT·E·S DANS LEUR FONCTION PROFESSIONNELLE PRINCIPALE

13-20 catégorie d'années d'expérience la plus représentée

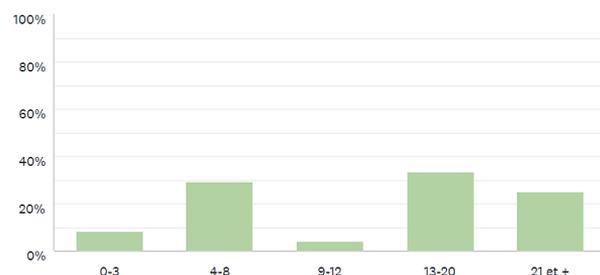


Fig. 12 : Nombre d'année(s) d'expérience des acteur-trice-s sondé-e-s dans leur fonction professionnelle principale.

n = 24

0-3 catégorie d'année(s) d'expérience la plus représentée



Fig. 13 : Nombre d'année(s) d'expérience des acteur-trice-s sondé-e-s dans leur fonction professionnelle principale.

n = 450

EN COMPLÉMENT AUX DONNÉES QUANTITATIVES COLLECTÉES

⁸ Le nombre de répondant-e-s est globalement représentatif en termes de proportionnalité d'enseignant-e-s de l'école obligatoire publique, par canton, pour l'année scolaire 2020-2021 :

- NE : 2'074 enseignant-e-s, soit 1'440.91 EPT
- BE - partie francophone : 2'129 enseignant-e-s, soit 626 EPT
- JU : 359 enseignant-e-s, soit 223.89 EPT

10		entretiens semi-directifs conduits avec un panel de répondant-e-s
20-35	minutes	durée affectée à chaque entretien
3		secteurs professionnels couverts par les entretiens
		formation-enseignement
		médiation culturelle
		danse-chorégraphie

AVERTISSEMENTS

- 1** Étant donné la taille relativement restreinte de l'échantillonnage de la catégorie 1, les tendances quantitatives sont à considérer avec retenue.
- 2** Sur le plan de la territorialité, une asymétrie marquée est visible dans l'échantillonnage de la catégorie 1. Corollaire, les résultats reflètent majoritairement le périmètre français du programme TDC (Territoire de Belfort et Pays de Montbéliard). Les données helvétiques sont minoritaires, mais suivent une certaine logique en termes de proportionnalité. En effet, la majeure partie des participant-e-s de la catégorie 1 est française.
- 3** Inversement, la catégorie 2 est déséquilibrée au niveau de la territorialité également, dans la mesure où les acteur-trice-s localisé-e-s sur le périmètre français du programme TDC sont largement sous-représenté-e-s. Les résultats portent *in fine* majoritairement sur le périmètre suisse du programme TDC (Jura et partie francophone du canton de Berne) avec une extension spatiale de l'enquête sur le canton de Neuchâtel. Ce dernier serait, à terme, potentiellement intégré au périmètre du programme TDC lors de la possible phase de développement 2022-2024.

Cette vue d'ensemble met en exergue les principales modalités du dispositif de collecte de données ainsi que les caractéristiques des répondant-e-s. Le sous-chapitre suivant se penche désormais plus en profondeur sur l'analyse de l'axe didactique, en suivant la structure précédemment décrite : état des lieux, perspectives de développement et recommandations.

5.2 Axes d'analyse

A AXE DIDACTIQUE

Le dispositif de formation continue en danse, sous l'angle didactique, est considéré principalement de l'entrée à la sortie du système de formation, avec un regard sur la phase post-formation également. Substantiellement, l'axe didactique se focalise sur trois ensembles d'indicateurs : en premier lieu sur les objectifs, contenus, outils et supports de cours ; en second lieu sur les méthodes, apprentissages et formes d'évaluation ; en troisième lieu sur la collaboration artiste-enseignant·e et l'appui technique et didactique des enseignant·e-s sur le terrain.

A1 Objectifs Contenus Outils didactiques et supports de cours

État des lieux

Dans l'état du dispositif TDC 2018-2021, les objectifs d'apprentissage, formulés en amont des JF, sont clairs pour la majorité de la population de référence $C_1(85\%)_{n=22}$. De plus, les contenus pratiques et théoriques sont globalement cohérents dans leur application lors des AMP. Un désaccord apparaît cependant sur ce point chez une très faible frange des répondant·e-s qui estiment les contenus des JF incompatibles avec les AMP. En outre, les outils didactiques et supports de cours, à destination des participant·e-s à la formation continue, sont évalués de façon satisfaisante $C_1(90\%)_{n=20}$ à très satisfaisante $C_1(85\%)_{n=20}$.

A une échelle plus fine, trois indicateurs s'affichent au vert pour JF : la formulation des objectifs d'apprentissage $C_1(90\%)_{n=20}$, l'annonce des prérequis à la formation dans le descriptif du cours $C_1(85\%)_{n=20}$ et la clarification des niveaux et acquis des participant·e-s. Pour les AMP, si les objectifs semblent correctement formulés pour le public-cible (élèves, étudiant·e-s) $C_1(88\%)_{n=20}$, la prise en compte de leur niveau et acquis est légèrement plus contrastée $C_1(82\%)_{n=20}$.

Pour la phase 2018-2021 du projet TDC, les contenus de formation théoriques et pratiques se montrent adaptés aux différents public-cibles des AMP, d'après une large majorité des répondant·e-s $C_1(80\%)_{n=20}$. De surcroît, les contenus pratiques des JF semblent directement opérationnels dans l'enseignement de la danse auprès des bénéficiaires (élèves, étudiant·e-s) dans les AMP $C_1(90\%)_{n=20}$. En l'état actuel, l'indicateur lié à la qualité des outils didactiques (vidéo, tutoriels, documents méthodologiques, entre autres) est évalué de manière très satisfaisante par les répondant·e-s $C_1(95\%)_{n=20}$. Pour soutenir la présentation des contenus des JF, l'utilisation des supports de cours (intégration de la vidéo, tutoriels, projecteurs, documents, entre autres) ressort de façon optimale $C_1(90\%)_{n=20}$.

Concernant le découpage du temps de formation, l'articulation des parties théoriques et pratiques convient à une large majorité des sondé·e-s $C_1(78\%)_{n=18}$. Sur ce point, la prépondérance des phases actives d'apprentissage sur les phases théoriques, pour les JF, se dessine préférentiellement. En effet, la balance idéale est d'environ trois cinquièmes $C_1(59\%)_{n=18}$ du temps de formation centrés sur la pratique, ainsi qu'approximativement deux cinquièmes $C_1(41\%)_{n=18}$ du temps affectés à la théorie. En transposant ce rapport au format actuel d'une JF de 6 heures (360 minutes), les tendances chiffrées suivantes se dégagent : 3.6 heures (216 minutes) de pratique et 2.4 heures (144 minutes) de théorie. Rapportée au format de formation intégral, pour le projet TDC 2018-2021, le rapport serait approximativement de 18 heures (1'080 minutes) de pratique et 12 heures (720 minutes) de théorie. Pour les AMP, les répondant·e-s indiquent que l'équilibre optimal penche sensiblement plus encore pour la pratique $C_1(62\%)_{n=16}$ que la théorie $C_1(38\%)_{n=16}$.

Par ailleurs, la nature potentiellement complexe de certains contenus apparaît dans les données d'une frange des participant·e·s. Au niveau des parties théoriques, environ un·e répondant·e sur dix environ $C_1(11\%)_{n=18}$ soulignent la complexité des contenus ; en revanche, les parties pratiques apparaissent globalement adéquates, puisqu'une minorité des répondant·e·s $C_1(6\%)_{n=18}$ relève la difficulté associée à certains objets d'apprentissage.

Dans un autre registre, les genres de danse les plus attractives, dans la perspectives des parties prenantes, suivent la distribution suivante sur le diagramme (Fig. 14) :

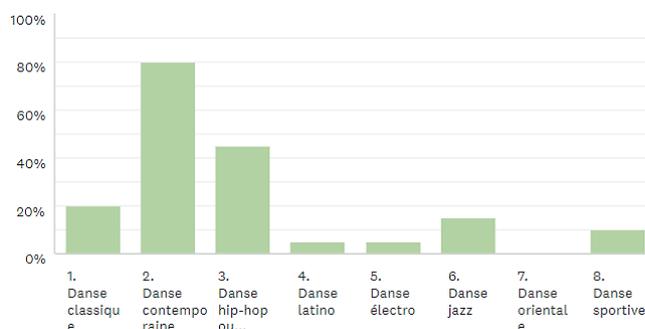


Fig. 14 : Les genres de danse les attractives pour les personnes ressources. n = 20 / plusieurs réponses possibles

La danse contemporaine arrive nettement en tête de liste $C_1(80\%)_{n=20}$, devant la danse *hip-hop* ou *street-dance* $C_1(45\%)_{n=20}$ et la danse classique $C_1(20\%)_{n=20}$. Sur le terrain des AMP, les deux premiers genres de danse prévalent en matière de représentativité : les sondé·e·s évaluent la danse contemporaine comme la plus représentée $C_1(82\%)_{n=20}$, suivie de la danse *hip-hop* ou *street-dance* $C_1(18\%)_{n=20}$. *A contrario*, les autres genres de danse ne semblent pas pratiqués.

A ce stade, le rapport a dressé un état des lieux, basé rétrospectivement sur la phase TDC 2018-2021. Il a mis en lumière les modalités les plus attractives et adaptées liées aux objectifs, contenus, outils didactiques et support de cours. Le paragraphe suivant se penche sur les perspectives de développement d'un tel dispositif, sous l'angle des potentiels participant·e·s.

Perspectives de développement

Optimalement, le descriptif des cours de formation continue contiendrait des objectifs d'apprentissage et prérequis clairs, selon la quasi-majorité des répondant·e·s $C_2(97\%)_{n=16}$, respectivement $C_2(98\%)_{n=20}$. *A contrario*, les genres de danses autour desquels axer les cours de formation ressortent de manière très disparate. En réponse aux données divergentes pour cette variable, une clé seraient d'affiner le degré de complexité technique des différents genres de danse par des expert·e·s en danse, en regard du public-cible (élèves et étudiant·e·s).

Entre parties théoriques et pratiques, le développement optimal du dispositif s'inscrirait dans la lignée du format TDC 2018-2021. En effet, les données semblent confirmer l'équilibre idéal pour un cours de formation continue en danse : $C_2(65\%)_{n=317}$ de la durée totale assignés aux parties pratiques et $C_2(35\%)_{n=317}$ aux parties théoriques. Cette information sur les proportions pratique-théorie, pourrait faire l'objet d'un insert dans le descriptif des cours de formation continue.

Dans la rubrique des genres de danse les plus attractives en milieu scolaire, l'étendue des données est matérialisée par le diagramme suivant (Fig. 15) :

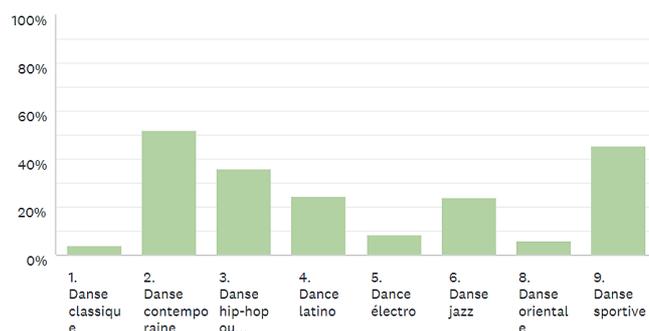


Fig. 15 : Les genres de danse les plus attractifs pour l'enseignement de la danse en milieu scolaire, d'après les personnes potentiellement intéressées par une formation continue en danse.
n = 325 / plusieurs réponses possibles

Au premier plan se trouve la danse contemporaine $C^2(52\%)_{n=325}$, suivie de la danse sportive $C^2(46\%)_{n=325}$ ainsi que la danse *hip-hop* ou *street-dance* $C^2(36\%)_{n=325}$. Dans le bas du tableau figurent la danse classique $C^2(4\%)_{n=325}$, la danse orientale $C^2(6\%)_{n=325}$ et la danse électro $C^2(8\%)_{n=325}$. En comparant les données des deux catégories 1 et 2, deux constats liés au genre de danse sont à mettre en relief. D'un côté, la danse contemporaine paraît optimale à enseigner en milieu scolaire, tout comme la danse *hip-hop* ou *street-dance*. D'un autre côté, la danse sportive obtient une forte occurrence pour les sondé-e-s de la catégorie 2 $C^2(46\%)_{n=325}$, alors que ce genre est dévalué par la catégorie 1 $C^1(10\%)_{n=20}$. Le paramètre du genre de danse constitue un levier pour motiver le public à s'inscrire à la formation continue.

Enfin, d'un point de vue pratique, les informations seraient idéalement consignées et transmises aux participant-e-s préférentiellement sur deux supports de cours en parallèle : imprimé et numérique $C^2(60\%)_{n=325}$. La version numérique uniquement constituerait une possibilité de second plan $C^2(30\%)_{n=325}$, tout comme l'alternative du support imprimé unique, qui ressort avec une faible occurrence dans les données $C^2(10\%)_{n=325}$.

Le traitement des données quantitatives - issues des questionnaires QL1 et QL2 - a été l'objet de cette première phase d'analyse. En complément, la deuxième phase présente désormais les données qualitatives, générées à partir de deux outils. D'un côté, les champs de commentaires des QL1 et QL2. Ils forment un corpus de données important (n = 716 réponses). D'un autre côté, les entretiens semi-directifs (n = 10 entretiens) avec les deux catégories d'acteur·trice·s, qui constitue un collecteur important de matériau qualitatif. Pour rappel, les symboles sont utilisés de la manière suivante :

 Données qualitatives collectées par les questions ouvertes du QL1 et QL2.

Fig. 5' : Symbole pour les données qualitatives des QL1 et QL2.

 Données qualitative collectées par les entretiens semi-directifs.

Fig. 6' : Symbole pour les données qualitatives issues des entretiens semi-directifs.

En outre, les indicateurs du sous-chapitre de l'axe didactique (A1 : objectifs, contenus outils didactiques et supports de cours) structurent les données. En matière d'ingénierie de la formation continue en danse et pour le développement de la danse en milieu scolaire, les éléments suivants sont éclairants :

Objectifs

- Optimalement, des groupes d'enseignant-e-s, différenciés par cycle scolaire (1/2/3) ou degré (primaire/secondaire 1/2), ajouterait une plus-value importante à la qualité de la formation. En complément, un tronc commun aborderait des contenus transversaux aux différents groupes. De fait, les objectifs seraient spécifiques au public en formation.
- + L'approche de la danse paraît décisive dans la formulation des objectifs du cycle de danse des AMP. Deux pôles sont à distinguer : d'un côté, le pôle performance, matérialisé par une approche techniciste de la danse et d'un autre côté, le pôle holistique, privilégiant une approche globale de la danse et du rapport au corps. Cette dernière a pour but principal de guider le-la bénéficiaire dans une introspection générale de son propre corps.
- Fixer des objectifs d'apprentissage facilement accessibles pour les élèves est une piste pertinente pour faire face au capital motivation *a priori* réduit d'une partie des élèves en danse.

Contenus

- + Au niveau des contenus traités en milieu scolaire, des danseur-euse-s rapportent que les genres de danse *a priori* les plus adaptés sont : la danse contemporaine, africaine, le *hip-hop* et la danse sportive.
- Les représentations sociales de la danse, construites de façon binaire autour du genre, semblent exercer une influence marquée sur le choix des genres de danse par les enseignant-e-s (par exemple, la danse classique est connotée pour les femmes).
- + Sur le plan de la planification des contenus en EPS, le couplage d'une séquence d'apprentissages de danse avec une autre discipline sportive en parallèle (sports collectifs, par exemple) constitue une possibilité équilibrante et motivante dans la perspective de l'élève ou de l'étudiant-e.
- Face à une surcharge apparente des plans d'études, dans la perspective de l'enseignant-e, une piste consiste à désengorger le programme scolaire en organisant un cours facultatif en danse à l'interne des établissements scolaires.

Outils didactiques et supports de cours

- + Du point de vue des enseignant-e-s, un facteur d'attractivité majeur a trait à l'opérationnalité des outils didactiques reçus au cours de la formation continue. Dans ce sens, il serait par exemple optimal pour l'enseignant-e d'acquérir et de maîtriser plusieurs chorégraphies rattachées à des genres de danse différents, à la sortie de la formation continue.

En prospectant auprès du public potentiellement intéressé à une formation continue en danse, le rapport d'enquête a présenté ici les tendances optimales quant aux objectifs, contenus, outils didactiques et supports de cours. La suite s'attache à formuler des recommandations pour ces indicateurs.

Recommandations

A la lumière des données récoltées, l'ingénierie de la formation continue en danse se baserait optimalement sur les éléments suivants :

Un programme de formation idéal repose sur une proportion majoritaire en faveur des parties pratiques par rapport aux parties théoriques.

- ✓ Pour l'éventuelle reconfiguration du dispositif de formation TDC 2022-2024, la répartition du temps suivante semble optimale : $C^2(65\%)_{n=317}$ aux parties pratiques et $C^2(35\%)_{n=317}$ aux parties théoriques.
- ✓ Sur le terrain des AMP, ces proportions sont à adapter à l'âge du public-cible et aux différentes filières de formation. Toutefois, l'analyse des données met en évidence l'importance de placer les phases actives systématiquement au centre du processus d'apprentissage.

Didactiquement, le niveau et les prérequis des participant·e·s inscrit·e·s en formation continue ainsi que du public-cible (élèves, étudiant·e·s) est un aspect capital à considérer en matière d'acquisition des apprentissages.

- ✓ Des objectifs et contenus de formation différenciés, en fonction du niveau en danse des participant·e·s, est une option à préconiser dans le montage d'une formation continue.
- ✓ Pour les JF, un axe de développement consisterait à envoyer au préalable un questionnaire d'auto-évaluation aux participant·e·s afin de poser un pré-diagnostic de leur niveau en danse. Le « tri » pourrait être affiné *de visu* dans l'entrée en formation continue. L'objectif central serait de proposer à l'ensemble des participant·e·s un cours adapté.
- ✓ Corollaire en termes d'ingénierie de la formation, il s'agirait possiblement d'élaborer un dispositif avec des modules orientés par cycle scolaire (cycle 2, par exemple) et/ou par niveau de complexité technique des cours, complété par un tronc commun transversal aux différents niveaux des participant·e·s.

Au niveau des contenus, les genres de danse *a priori* les plus adaptés à l'enseignement en milieu scolaire sont : la danse contemporaine, la danse sportive et la danse *hip-hop* ou *street-dance*.

- ✓ En complément, les apports théoriques en lien avec l'EAC sont importants pour les répondant·e·s, puisqu'ils occupent idéalement environ 35% du temps total des cours.

Au niveau didactique, le rapport se penche à présent sur les indicateurs liés aux méthodes d'enseignement, aux apprentissages et aux modes d'évaluation mis en place dans le dispositif de formation continue en danse. Il procède à nouveau par rétrospection - catégorie 1 - dans un premier temps, avant de prospecter auprès de la catégorie 2.

A2 Méthodes d'enseignement

Apprentissages

Évaluation

État des lieux

Au regard de la phase 2018-2021 du projet TDC, les méthodes d'enseignement implémentées lors des JF semblent soutenir de manière satisfaisante l'assimilation des contenus pratiques et théoriques. Ce processus paraît conditionné, en partie, par la haute qualité des intervenant·e·s expert·e·s mandaté·e·s dans ce cadre ^{C1}(94%)_{n=18}. En parallèle, le climat et l'ambiance des JF et des AMP sont considérés comme très propices à l'apprentissage. En revanche, des résultats plus contrastés ressortent au niveau de la mise en place de cours avec groupes de niveaux différenciés.

Dans le détail, les résultats attestent que les méthodes d'enseignement en danse permettent une acquisition efficace, durable et stabilisée des contenus par les participant·e·s aux JF, selon une large partie des sondé·e·s ^{C1}(83%)_{n=18}. Cet aspect se révèle approximativement identique pour l'apprentissage du public-cible des AMP, avec un peu plus de fragilité apparente dans l'acquisition des contenus⁹. Encore

⁹ Les données issues des observations *in situ* permettent d'exemplifier une méthode d'enseignement, captée sur le terrain des AMP (filiale de formation post-obligatoire en Suisse, secondaire II). Elle consiste à poser un cadre temporel pour la création d'une chorégraphie (1 minute et 30 secondes), avec un support musical librement choisi par les étudiant·e·s. Ce travail d'autoproduction est effectué par groupes de 2 à 3 étudiant·e·s. Du petit matériel de sport (balles, cordes, par exemple) est utilisé par une partie des apprenant·e·s. En appui au processus de

autour des indicateurs liés à la qualité de l'apprentissage, les données affichent un aspect important : un cinquième des participant·e·s aux JF $C_1(22\%)_{n=18}$ a consacré du temps d'apprentissage individuel à domicile pour consolider la matière présentée en JF. Hypothétiquement, ce mécanisme compensatoire s'est installé naturellement chez certain·e·s participant·e·s pour se mettre à niveau. En effet, des différences de niveau marquées au sein du groupe d'apprenant·e·s ont été relevées précédemment.

Sur le plan didactique, une forme de bipolarisation se dégage autour de la différenciation du dispositif de formation en fonction des participant·e·s (groupes de niveau, objectifs plus ou moins complexes, durée d'acquisition et quantité des contenus, entre autres). En effet, ce facteur-clé d'optimisation des apprentissages est perçu variablement. Un·e répondant·e sur deux $C_1(50\%)_{n=18}$ indique une défaillance du dispositif TDC 2018-2021, comme indiqué sur le diagramme ci-dessous (**Fig. 16**)

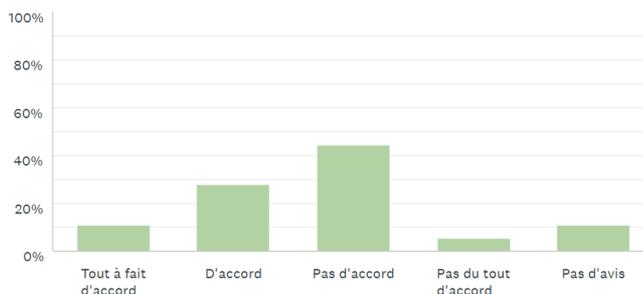


Fig. 16 : Présence perçue du principe de différenciation dans le dispositif en fonction du niveau des participant·e·s.

n = 18

En croisant ces données avec l'analyse des variables (A1) liées aux objectifs, contenus et outils/supports, la différenciation des contenus d'apprentissage ressort comme une modalité prioritaire à développer. Sur le terrain des AMP également, cet indicateur accuse possiblement un déficit. Selon une majorité des répondant·e·s $C_1(56\%)_{n=16}$, le dispositif n'est pas optimalement conçu autour du principe didactique de différenciation. Or, les contextes d'enseignement sont marqués par une forte hétérogénéité des participant·e·s en matière de niveaux de danse.

Sur le plan des formes d'évaluation des JF, deux constats sont à extraire des données. D'une part, le degré d'atteinte des objectifs des participant·e·s ne paraît pas explicitement évalué dans une logique formative (vidéos, carnets de bord, grilles d'évaluation, par exemple), par les intervenant·e·s expert·e·s en danse. En effet, si un tiers des répondant·e·s environ $C_1(28\%)_{n=18}$ est en désaccord sur le point de l'évaluation formative, les deux autres tiers s'affirment satisfaits $C_1(61\%)_{n=18}$. D'autre part, les outils d'auto-évaluation (vidéos, carnets de bord, grilles d'évaluation critériées, entre autres) ne permettent aux participant·e·s d'appréhender que superficiellement leur propre progression. Les données affichent des proportions semblables au point précédent, soit $C_1(28\%)_{n=18}$ de répondant·e·s insatisfait·e·s.

Pour les AMP, l'outillage inhérent à l'évaluation sommative fait l'objet de perceptions contrastées : près de la moitié des répondant·e·s $C_1(44\%)_{n=16}$ sont satisfait·e·s, alors que l'autre moitié $C_1(50\%)_{n=16}$ affiche un désaccord sur ce point. Hypothétiquement, le nombre d'années d'expérience des enseignant·e·s et, de fait, leur potentiel outillage évaluatif pour la danse seraient un facteur explicatif de cet écart. En outre, les outils d'auto-évaluation (vidéos, carnets de bord, grilles d'évaluation, par exemple), conçus pour que les bénéficiaires puissent se situer autonomement dans le processus d'apprentissage, ressortent variablement des données. Dans la pratique, cet instrument didactique de double régulation - de l'enseignement pour l'enseignant·e, respectivement d'apprentissage pour les apprenant·e·s, paraît correctement répandu, selon les répondant·e·s $C_1(63\%)_{n=16}$.

création, l'artiste apporte son expertise technique en passant d'un groupe à l'autre. En parallèle, l'enseignant·e se charge de la structure de la leçon, régule le temps affecté aux différentes parties de la leçon (accueil, échauffement, partie principale, retour au calme, entre autres), assure la gestion du groupe-classe ainsi que les aspects administratifs. A l'issue de la première partie de la leçon, l'avancée de la chorégraphie est présentée à l'ensemble des étudiant·e·s et au binôme artiste-enseignant·e.

Le rapport s'attache par la suite à passer sous la loupe les mêmes indicateurs - méthodes, apprentissages et évaluation -, en prenant le point de vue des potentielles parties prenantes à un dispositif de formation continue en danse. En somme, il s'agit de prospecter les perspectives de développement optimales de la formation continue.

Perspectives de développement

Les modalités optimales liées aux méthodes d'enseignement, apprentissages et évaluation d'un programme de formation continue correspondent globalement au dispositif TDC 2018-2021. Néanmoins, la question de la différenciation, à travers des groupes de niveaux, fait émerger des tendances divergentes dans la catégorie des potentiel·e-s entrant·e-s dans le système de formation continue (catégorie 2). En parallèle, la problématique de l'évaluation – formative et sommative – apparaît sensible et subordonnée à la subjectivité des répondant·e-s. Dernier point éclairant : une gamme diversifiée d'outils didactiques est souhaitée par les enseignant·e-s, afin de dispenser efficacement des cours de danse en milieu scolaire.

En plaçant la focale à un niveau plus réduit, la possibilité de différencier le niveau des cours de formation continue, en tenant compte des acquis des participant·e-s, apparaît comme une solution adéquate $C^2(76\%)_{n=325}$. Néanmoins, une partie non-négligeable du corpus $C^2(15\%)_{n=325}$ n'est pas d'accord avec cette conception. Du point de vue des opposant·e-s, il s'agirait alors de conserver une uniformité dans le niveau des cours de formation, indépendamment des prérequis des participant·e-s.

Dans un double objectif de mise à niveau et de stabilisation des apprentissages, amorcés dans les cours de formation continue, la perspective de planifier du temps d'apprentissage individuel à domicile apparaît controversée. Un peu plus d'un quart $C^2(26\%)_{n=325}$ des répondant·e-s sont en désaccord avec cette option. A l'inverse, deux tiers $C^2(66\%)_{n=325}$ cautionnent cette phase de consolidation de l'apprentissage. Cet axe complémentaire de formation s'élèverait possiblement à 30 minutes par semaine, à lire une nette tendance $C^2(42\%)_{n=317}$. Cette durée maximale est corroborée par les données d'une large partie des acteur·trice·s ayant participé à TDC 2018-2021. En effet, un plafond se dessine dans la distribution des données autour de 30 minutes d'apprentissage individuel à domicile pour cette population $C^1(56\%)_{n=18}$.

Par ailleurs, les possibles formes d'évaluation rattachées au dispositif de formation continue sont l'objet de désaccords marqués. Premièrement, le diagramme ci-dessous (**Fig. 17**) met en relief la pertinence d'un outil d'auto-évaluation formative (vidéos, carnet de bord, grille d'auto-évaluation critériée, entre autres), à disposition des participant·e-s, pour l'évaluation individuelle de leur propre progression :

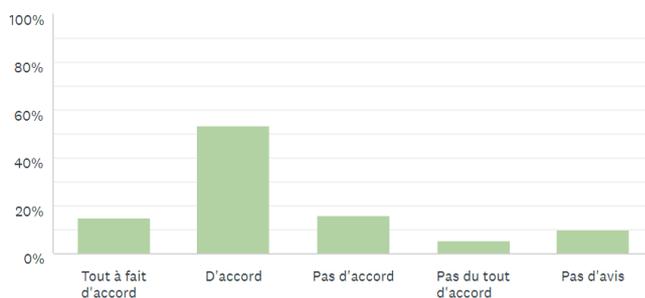


Fig. 17 : Pertinence d'un outil d'auto-évaluation, à disposition des participant·e-s, pour l'évaluation de leur propre progression.

n = 317

Un cinquième des sondé·e-s sont opposé·e-s $C^2(21\%)_{n=317}$ avec cette forme de régulation de l'apprentissage, en n'étant « pas d'accord », voire « pas du tout d'accord ». Néanmoins, l'outil, par sa forme peu intrusive, semble avoir sa place dans la régulation de l'apprentissage, d'après de nombreux·es répondant·e-s qui se positionnent comme « tout à fait d'accord » $C^2(15\%)_{n=317}$ à « d'accord » $C^2(54\%)_{n=317}$ avec cet indicateur. Deuxièmement, l'évaluation formative des participant·e-s, par les intervenant·e-s expert·e-s en danse semble globalement adaptée. Elle constitue une possibilité de régulation des

apprentissages envisageable pour environ deux tiers du corpus $C^2(65\%)_{n=317}$. *A contrario*, un-e participant-e sur quatre $C^2(21\%)_{n=317}$ considère cet outil comme inadéquat dans le cadre de cours de formation continue en danse. Cette option visant à rendre compte indicativement du degré d'atteinte des objectifs est potentiellement perçue comme trop verticale ou contrôlante pour les participant-e-s. Troisièmement, l'évaluation périodique de la qualité des cours de formation continue par les participant-e-s est considérée comme pertinente pour une large majorité des sondé-e-s $C^2(84\%)_{n=317}$. Ce mode d'évaluation envers le-la formateur-trice a pour fonction d'optimiser la qualité de l'enseignement. Concrètement, il s'agirait de collecter des données par pointages réguliers. Par exemple, à travers des grilles d'évaluation critériées - sur un support imprimé ou numérique - ou des temps d'échange en groupe, avec restitution en *plenum*.

En outre, pour les enseignant-e-s, une large palette d'outils didactiques et de compétences opérationnelles joue potentiellement le rôle de levier dans la mise en place de projets de danse en milieu scolaire. Pour un aperçu global, ces éléments sont retranscrits à l'intérieur du tableau ci-dessous (**Fig. 18**), dans l'ordre d'occurrence. Le pourcentage et le nombre de réponses figurent dans les colonnes de droite. A noter que plusieurs réponses étaient possibles pour cet indicateur.

OUTILS DIDACTIQUES & COMPÉTENCES		%	nombre
		pourcentage	répondant-e-s
1	Banque de vidéos de chorégraphies (tutoriels) correspondantes à différents genres de danse	78	241
2	Banque de musiques correspondantes à différents genres de danse	55	168
3	Documents méthodologiques pour l'apprentissage autonome d'une chorégraphie par les élèves	52	161
4	Modèle d'enseignement ou approche didactique de la danse (structure, modes d'apprentissage, ...)	44	136
5	Maîtrise de plusieurs chorégraphies de différents genres à enseigner dans sa classe	44	135
6	Conception et grille d'évaluation critériée pour l'évaluation - formative ou sommative - de la production des élèves	29	90
7	Références théoriques en danse (ouvrages, guides, ...)	12	38

Fig. 18 : Palette d'outils didactiques et compétences opérationnelles à transmettre aux enseignant-e-s en formation continue
n = 308 / plusieurs réponses possibles

La mise à disposition d'une banque de vidéos de chorégraphies (tutoriels) correspondantes à différents genres de danse est fortement demandée $C^2(78\%)_{n=317}$ dans le cadre d'une formation continue. S'ensuivent quatre éléments avec une occurrence relativement identique [135 à 166 réponses] : une banque de musiques correspondantes à différents genres de danse, des documents méthodologiques pour l'apprentissage autonome d'une chorégraphie par les élèves, des modèles d'enseignement ou approche didactique de la danse (structure, modes d'apprentissage, par exemple) ainsi que l'acquisition pratique de plusieurs chorégraphies de différents genres à enseigner dans sa classe.

En complément de l'analyse quantitative, le rapport présente désormais les données qualitatives – collectées par les champs de questions ouvertes des QL1 et QL2 ainsi que les entretiens semi-directifs. Organisés par indicateurs, les éléments suivants sont utiles au développement général de la danse en milieu scolaire :

Méthodes d'enseignement

- + La méthode d'enseignement proposée aux participant-e-s des JF, à transférer lors des AMP, est basé sur un processus d'autoproduction de la danse par les élèves.
- + Dans la pratique, la combinaison entre une partie chorégraphique, guidée par l'enseignant-e, et une partie d'autoproduction, par les bénéficiaires (élèves, étudiant-e-s), semble une méthode d'enseignement adaptée prioritairement à un public adolescent, d'après l'expérience de plusieurs enseignant-e-s.
- + La restitution de la production chorégraphique finale à un public élargi (classes de l'établissement scolaire, parents, par exemple) apparaît comme un levier motivationnel majeur dans la séquence d'enseignement.
- En termes de méthodes d'enseignement sur le terrain, il semble capital de proposer une approche didactique de la danse simple et adaptative aux différentes catégories d'élèves. En effet, car l'engagement personnel élevé de l'enseignant-e lié à l'apprentissage de la danse est une barrière possibles à l'entrée dans une formation continue.
- Méthodologiquement, le support musical utilisé dans les cours de danse en milieu scolaire est l'objet de nombreuses discussions. Une régularité ressort systématiquement : la qualité du support musical ainsi que son ancrage actuel seraient des critères importants à considérer. De plus, au niveau matériel, l'utilisation de balles, cordes ou tapis, par exemple, est adaptée à l'enseignement de la danse.

Apprentissages

- En termes d'apprentissages chez l'élèves ou étudiant-e-s, une inhibition du « mouvement dansé » s'installe possiblement à partir d'un certain âge. Pour contrecarrer cette tendance, il s'agirait de naturaliser le « mouvement dansé » en installant la pratique de la danse transversalement à la scolarité obligatoire (de la 4^{ème} à la 13^{ème} année en France, respectivement, de la 1^{ère} à la 11^{ème} année HarmoS¹⁰ en Suisse).
- Il apparaît impératif de construire un environnement sécurisé et sécurisant, dans le rapport élèves-élèves et élèves-enseignant-e-s, pour l'apprentissage du « mouvement dansé ».
- + Des enseignant-e-s interrogé-e-s signalent développer leurs compétences en danse dans le cadre privé, en suivant des cours.
- + D'après une porteuse du projet TDC, « *L'école du spectateur* » est un axe d'apprentissage sous-exploité jusqu'à présent. Cette phase consiste à « *assister à des représentations parmi les programmations des lieux de diffusion partenaires du projet, à Belfort, Montbéliard, dans le Canton du Jura et dans la partie francophone du Canton de Berne.* » (TDC, 2018-2021). L'objectif sous-jacent est de « *développer la culture chorégraphique de l'ensemble des participant-e-s à la formation ainsi que des élèves des groupes concernés, d'aiguiser le regard et développer le sens critique.* » (TDC, 2018-2021).
- + Les compétences disciplinaires en danse paraissent capitales pour les enseignant-e-s. Une actrice du milieu de la danse-chorégraphie souligne dans un communiqué par courrier électronique en complément du QL1 qu'il « *semble important que la formation puisse faire vivre et expérimenter aux enseignants des situations d'apprentissages pour ensuite les former à pouvoir eux aussi créer des situations d'apprentissages pour éventuellement transmettre la danse, car la danse, pour moi, est avant tout le langage du corps dans l'expression unique de l'être* ».

¹⁰ Concordat scolaire intercantonal (entrée en vigueur le 1^{er} août 2009) sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire au niveau suisse concernant la durée des degrés d'enseignement (onze ans pour le degré primaire, école enfantine ou cycle élémentaire inclus, et trois ans pour le degré secondaire I).

-  En EPS, il semblerait optimal de sortir de la logique d'évaluation sommative de la danse, car elle serait génératrice d'une forme d'inhibition du « mouvement dansé » auprès des élèves.
-  De la même façon que pour le public-cible, l'évaluation - formative ou sommative - des participant-e-s est préjudiciable, d'après une partie significative des répondant-e-s. Elle est source de stress et donc contreproductive.
-  En parallèle, il semble important de connaître « l'instrument » principal de la danse : le corps. Par exemple, il s'agirait de connaître les principales caractéristiques des processus physiologiques, émotionnelles, psychiques, ainsi que le fonctionnement des systèmes. En réponse à ce but, un module abordant ces notions pourrait être agencé dans la formation continue.
-  Dans la perspective de l'enseignant-e, une autre qualité est importante à développer dans la formation, conjointement aux compétences disciplinaires : les compétences personnelles, comme la confiance en soi, le courage et la créativité.
-  Au-delà des compétences disciplinaires en danse pour les élèves, les capacités transversales et sociales figurent comme importante dans les situations d'apprentissage.
-  Une insuffisance est relevée dans les outils et méthodes servant à des cours d'improvisation en danse en milieu scolaire.

Évaluation

-  L'évaluation sommative - et formative dans une moindre mesure - est une pratique sensible de l'enseignement de la danse en milieu scolaire. Un champ de tensions est à mettre en évidence entre les *curricula* et le milieu de la pratique. D'une part, les prescriptions curriculaires en EPS¹¹ indiquent l'évaluation sommative de la danse en milieu scolaire. D'autre part, une large partie des enseignant-e-s se positionne à l'opposé d'une approche évaluative de la danse. Selon des acteur-trice-s interrogé-e-s, l'évaluation sommative est pointée comme un facteur contreproductif de l'apprentissage. Génératrice de stress, elle inhiberait possiblement le mouvement en danse.
-  Les enseignant-e-s favorables à l'évaluation sommative en danse apparaissent toutefois faiblement outillé-e-s. Ils-elles signalent que des instruments évaluatifs seraient à transmettre en formation continue pour accompagner les enseignant-e-s dans cette démarche.
-  En EPS, il semblerait optimal de sortir de la logique d'évaluation sommative de la danse, car elle serait génératrice d'une forme d'inhibition du « mouvement dansé » auprès des élèves.
-  De la même façon que pour le public-cible, l'évaluation - formative ou sommative - des participant-e-s est préjudiciable, d'après une partie significative des répondant-e-s. Elle est source de stress et donc contreproductive.

Sur la base des données présentées, le rapport s'attache à formuler des recommandations relatives aux méthodes, apprentissages et à l'évaluation.

¹¹ FR → Programmes, parcours et socle commun – Éducation nationale / CH → PER

Recommandations

Dans une forme optimale, la formation continue en danse reposerait sur les éléments suivants :

En milieu scolaire, la méthode d'enseignement optimale semble basée sur la pluralité des fonctions des apprenant-e-s dans le processus d'apprentissage.

- ✓ Les bénéficiaires (élèves et étudiant-e-s) agissent tant comme producteur·trice-s qu'interprètes et public de la chorégraphie.
- ✓ La régulation du processus de production par l'enseignant-e est fonction de l'âge des bénéficiaires : plus cadrante dans les premiers degrés scolaires, vers plus d'autonomie dans les degrés élevés.

L'apprentissage individuel de la danse à domicile est une perspective complémentaire possible pour consolider l'assimilation des contenus présentés aux cours de formation continue.

- ✓ Une durée hebdomadaire maximale de 30 minutes, de la part des participant-e-s à la formation continue, semble acceptable. Elle ne doit toutefois pas générer de surcharge et dérégler la balance « temps investi-temps gagné ».

Les formes d'auto-évaluation formative des participant-e-s sont à privilégier, contrairement à une évaluation externe par les responsables des cours.

- ✓ Un carnet de bord avec différents critères avec différents critères d'auto-évaluation peut être élaboré, à l'usage des participant-e-s.
- ✓ La verticalité de l'évaluation pilotée par les responsables est hypothétiquement perçue comme facteur négatif d'une formation continue en danse.
- ✓ L'évaluation régulière de la qualité des cours de formation continue, par les participant-e-s, constituerait un outil pertinent pour les organisateur·trice-s.

A terme, les outils didactiques à élaborer et à implémenter prioritairement seraient, selon les répondant-e-s potentiellement intéressé-e-s par un dispositif de formation continue en danse (catégorie 2) :

- ✓ 1. banque de vidéos de chorégraphies (tutoriels) correspondantes à différents genres de danse ;
L'outil didactique [dance360-school](http://dance360-school.ch)¹² est une potentialité qui répond à cette demande. Néanmoins, elle ne semble pas connue d'une large partie du corps enseignant. Sa promotion dans les filières de formation serait utile pour outiller ce public.
- 2. banque de musiques correspondantes à différents genres de danse ;
- 3. documents méthodologiques pour l'apprentissage autonome d'une chorégraphie par les élèves.
Le projet de recherche Projets didactiques pour le développement de compétences en éducation physique (PROJEPS) proposera des ressources curriculaires à l'intention des enseignant-e-s des cycles 1, 2 et 3.
- ✓ La complémentarité des outils constitue une plus-value significative pour atteindre une large partie du corps enseignant. Dans une optique de faisabilité, il est toutefois nécessaire de structurer leur développement sur la base d'une planification à court, moyen et long terme, en fonction du degré de priorité et des outils préexistants.

¹² Site internet : www.dance360-school.ch

Un référentiel de compétences, centré sur les participant-e-s, respectivement sur le public-cible, serait une clé pour la structuration ultérieure du dispositif de formation.

- ✓ Du point de vue des participant-e-s, les compétences identifiées s'étendraient de la discipline danse aux compétences personnelles (confiance en soi, courage, créativité, par exemple).
- ✓ Du point de vue du public-cible (élèves et étudiant-e-s), le référentiel contiendrait des compétences disciplinaires, ainsi que des capacités transversales et sociales.

Un dernier ensemble d'indicateurs est analysé : la collaboration à l'intérieur du binôme ainsi que le suivi-soutien technique et didactique des enseignant-e-s. Le sous-chapitre part de l'expérience TDC 2018-2021, pour ensuite élargir la focale sur les répondant-e-s de la catégorie 2.

A3 Collaboration artiste-enseignant-e Suivi-soutien technique et didactique

État des lieux

Trois objets relatifs à la collaboration artiste-enseignant-e ont été évalués : cahier des tâches des acteur-trice-s du partenariat, développement d'un réseau de partage des connaissances entre binômes ainsi que suivi et soutien technique et didactique pour la phase des AMP, voire ultérieurement.

Le premier objet, traitant du cadrage de la dynamique artiste-enseignant-e lors des AMP (gestion du temps, conception des exercices, modalités d'évaluation, animation du cours, entre autres), contient des données relativement concentrées autour de l'*optimum* $C_1(83\%)_{n=18}$ pour le dispositif de formation TDC 2018-2021. Deux répondant-e-s $C_1(11\%)_{n=18}$ affichent cependant leur désaccord. Le diagramme ci-dessous (Fig. 19) illustre la distribution des résultats :

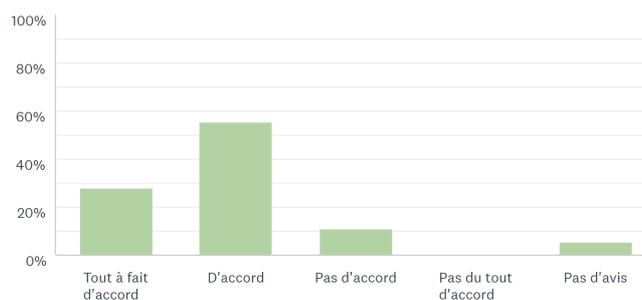


Fig. 19 : Degré de satisfaction du cadrage de la collaboration artiste-enseignant-e.
n = 18

Le second objet, à une échelle plus large, se focalise sur le développement d'un réseau de partage de connaissances entre les différents binômes rattachés au projet TDC. Au stade actuel, cette modalité reçoit globalement la satisfaction des participant-e-s également $C_1(78\%)_{n=18}$. En revanche, trois répondant-e-s $C_1(17\%)_{n=18}$ ont un point de vue divergent sur cet aspect.

Enfin, le troisième objet porte sur le suivi et soutien technique et didactique des enseignant-e-s, durant un cycle d'AMP. Par-là, il s'agit de proposer au corps enseignant un appui ponctuel et ciblé, par des acteur-trice-s compétent-e-s en danse. Actuellement, une large majorité se dégage tendanciellement vers la satisfaction $C_1(78\%)_{n=18}$ pour cette prestation. Dans le programme TDC, il s'agit d'un-e acteur-trice

nommé-e « regard extérieur », dont la fonction principale consiste principalement à soutenir didactiquement le binôme dans la mise en place des cours de danse en milieu scolaire. Cependant, cet appui structurel n'est actuellement pas proposé aux enseignant-e-s pour la phase post-formation TDC.

Perspectives de développement

L'importance des trois objets précités - cahier des tâches, réseau de partage inter-binômes et suivi et soutien technique et didactique post-formation - a été décortiquée sous l'angle des acteur-trice-s potentiellement intéressé-e-s par un dispositif de formation continue en danse.

L'indicateur de la précision du cahier des tâches (rôles, organisation, mode de communication bilatéral, répartition du travail, par exemple) est indispensable, pour la quasi-totalité des répondant-e-s $C^2(96\%)_{n=308}$. Ensuite, le développement d'un réseau collaboratif, pour le partage des connaissances entre binômes, paraît très pertinent, d'après les tendances chiffrées $C^2(91\%)_{n=308}$. Il s'agirait de mettre en circulation, à l'intérieur de la communauté de binômes TDC formés, différents types d'informations : événements, ressources didactiques, conseils, notamment. La forme et les modalités techniques de cette potentialité seraient à définir, mais la plateforme numérique actuelle constituerait une possibilité.

Enfin, la distribution des données autour du suivi et soutien technique et didactique post-formation continue est légèrement plus disséminée. Ci-dessous, le diagramme (**Fig. 20**) correspondant reflète toutefois l'importance de cet axe du dispositif de formation continue pour une large majorité des répondant-e-s $C^2(87\%)_{n=308}$:

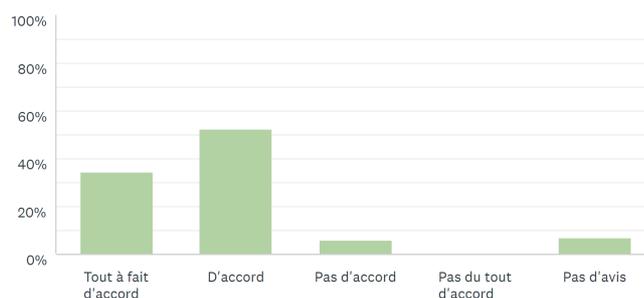


Fig. 20 : Importance d'un appui technique et didactique post-formation pour les enseignant-e. n = 308

Cette majorité se compose de répondant-e-s « tout à fait d'accord » $C^2(35\%)_{n=308}$ et « d'accord » $C^2(52\%)_{n=308}$. En contrepartie, les sondé-e-s n'accordant pas d'importance à cette modalité s'élèvent à seulement $C^2(6\%)_{n=308}$.

Comme auparavant dans le rapport d'enquête, une bascule est opérée : des données quantitatives vers les données qualitatives. A des fins d'ingénierie de formation continue en danse et de développement de la danse en milieu scolaire, les éléments suivants sont éclairants :

Collaboration artiste- enseignant-e

- + Selon une porteuse du projet TDC, la collaboration à l'intérieur de différents binômes a été source de tensions, notamment au niveau de la gestion du groupe-classe. La réalisation d'un guide clarifiant plus précisément les rôles (artiste et enseignant-e) et objectifs du projet de danse serait une clé du bon fonctionnement interne du binôme.
- + La supervision des binômes par le « regard extérieur » (personne experte habilitée à réguler la collaboration artiste-enseignant-e et à distiller des conseils techniques ou didactiques, ou membre de la direction TDC) semble être une plus-value forte sur le terrain des AMP.

- + Face à des effectifs de classe parfois élevés, la présence d'une artiste est un levier efficace pour soutenir le processus d'enseignement avec l'enseignant-e titulaire et, en particulier, la gestion de classe. La subdivision du groupe-classe en différents sous-groupes constitue une forme d'organisation adéquate. Néanmoins, des répondant-e-s attirent l'attention sur le fait que l'artiste ne se substitue pas à la responsabilité de gestion de classe de l'enseignant-e.
- + Préalablement à l'entrée en fonction de l'artiste, l'enseignant-e pourrait construire les prémises de la collaboration avec le groupe-classe. Cette opération de prise de contact s'effectue potentiellement par la transmission d'informations générales sur l'artiste et d'une photo. Il s'agit de préconfigurer un cadre de confiance en amont de la venue de l'artiste.
- + Dans une optique d'efficience de l'intervention de l'artiste, un lexique contenant des termes de base du langage scénique, adapté au cycle d'enseignement - ou degré scolaire - serait à élaborer. L'outil serait à disposition de l'enseignant-e afin d'enseigner aux bénéficiaires les bases théoriques utiles à l'intervention de l'artiste.

Recommandations

Sur le plan de la collaboration artiste-enseignant-e ainsi que du suivi et soutien technique et didactique, il est indiqué de suivre certaines orientations pour un dispositif de formation continue en danse optimal :

Dans une optique préventive de gestion des conflits, le cahier des tâches semble capital à régler systématiquement en amont du démarrage de la collaboration artiste-enseignant-e.

- ✓ Pour les porteur-e-s du projet, la charge liée à la régulation de la collaboration artiste-enseignant-e pourrait être diminuée par la définition plus claire et systématique des rôles du binôme avant le début de la collaboration.

Le développement constant de la plateforme numérique actuelle est une clé pour la circulation des connaissances à l'échelle transfrontalière de l'aire TDC.

- ✓ La mise en réseau des binômes, par le biais de la plateforme numérique, est un axe de développement possible de l'outil pour amplifier les flux d'informations (spectacles, événements, cours, ressources didactiques, par exemple) autour de la danse d'une part, et pour renforcer la communauté de personnes ressources TDC d'autre part.
- ✓ Sur la plateforme numérique, le guide de montage de projets, dans sa double version numérique et document papier, est un outil utile à la structuration du processus pour les parties prenantes.

Le suivi et appui techniques et didactiques continue optimaux seraient à déployer sur les trois phases du processus d'enseignement :

- ✓ **Phase pré-active** Pour optimiser l'efficacité de l'intervention de l'artiste en milieu scolaire, un lexique avec la terminologie à destination du public bénéficiaire (élèves et étudiant-e-s) pourrait être édité.
- ✓ **Phase active** Maintenir et renforcer le suivi des binômes par le « regard extérieur » durant les AMP.
- ✓ **Phase post-active** Le suivi et conseil techniques et didactiques post-formation continue pourrait être développé davantage, à la demande des enseignant-e-s ^{C2(87%)_{n=308}}. La mise en contact de ces dernier-ère-s avec des expert-e-s en danse (visites en milieu scolaire, visioconférences, appels téléphoniques, par exemple) est une piste à approfondir.

L'analyse des indicateurs de l'axe didactique arrive à son terme. Le rapport se focalise à présent sur l'axe organisationnel et logistique.

B AXE ORGANISATIONNEL ET LOGISTIQUE

Une partie de l'enquête par questionnaire a porté sur la phase précédant l'entrée des participant·e·s dans le système de formation continue. Plus spécifiquement, les variables liées à l'organisation et aux aspects logistiques sont passées ici sous la loupe. En termes concrets, cet axe se penche sur les indicateurs de mobilité, d'infrastructures, d'organisation, de planification et de communication.

B1 Mobilité Infrastructures

État des lieux

Globalement, les indicateurs liés à la mobilité et aux infrastructures des Journées de formation (JF) et des Ateliers de mise en pratique (AMP) sont évalués de façon satisfaisante par les acteur·trice·s ayant participé à TDC. Contextuellement, les JF de la phase TDC 2018-2021 ont été organisées sur différents sites de l'aire transfrontalière TDC : Montbéliard, Belfort, Moutier et Porrentruy entre autres. Les AMP ont également eu lieu dans l'espace géographique précité, dans les différents établissements scolaires, socio-éducatifs et culturels.

Sur le plan de la mobilité, la majeure partie $C_1(85\%)_{n=22}$ des répondant·e·s semble satisfaite avec la localisation des salles des JF par rapport à leur lieu de domicile. Néanmoins, les données relatives à la durée de trajet varient fortement : de la fourchette [0-15 minutes] à [61-75 minutes]. Ce delta laisse entrevoir le rapport subjectif de satisfaction de cet indicateur. Similairement, la durée de trajet du lieu de domicile aux AMP est évaluée de manière satisfaisante, malgré à nouveau un écart important dans les résultats. En effet, la satisfaction est atteinte aussi bien pour une durée de trajet maximale comprise dans une fourchette de [0-15 minutes] que de [61-75 minutes]. Pour les utilisateur·trice·s des transports en commun, la connexion avec les salles des JF paraît cependant moyennement adéquate. En revanche, le co-voiturage est, dans la forme actuel TDC 2018-2021, développé de façon satisfaisante pour la majorité des répondant·e·s $C_1(90\%)_{n=21}$. Au niveau du parcage des véhicules, les possibilités sont jugées bonnes par les participant·e·s aux JF $C_1(76\%)_{n=21}$, respectivement aux AMP $C_1(87\%)_{n=21}$. Enfin, les infrastructures (salles, vestiaires, matériel, par exemple) des JF et AMP sont évaluées comme significativement adéquates $C_1(96\%)_{n=21}$. Pour le développement idéal et adapté du dispositif aux besoins du terrain, des perspectives sont présentées ci-après.

Perspectives de développement

A la lecture des données des acteur·trice·s potentiellement intéressé·e·s par un dispositif de formation continue en danse, les infrastructures des JF et des AMP se situeraient logiquement à proximité des lieux de domicile des participant·e·s. Au niveau de la répartition modale de la mobilité, le véhicule privé occupe une part prépondérante dans les déplacements requis pour le programme TDC pour approximativement trois répondant·e·s sur cinq $C_2(61\%)_{n=417}$. Néanmoins, les transports publics sont à considérer comme facteur stratégique d'implantation des cours. En effet, un cinquième des répondant·e·s $C_2(21\%)_{n=417}$ utilise ce mode de transport pour se rendre sur leur lieu de travail et possiblement à des cours de formation continue.

En regardant de plus près, la durée maximale acceptable, en véhicule privé (trajet aller uniquement, depuis le lieu de domicile) pour se rendre à un cours de formation continue, suit la distribution du diagramme ci-dessous (Fig. 21) :

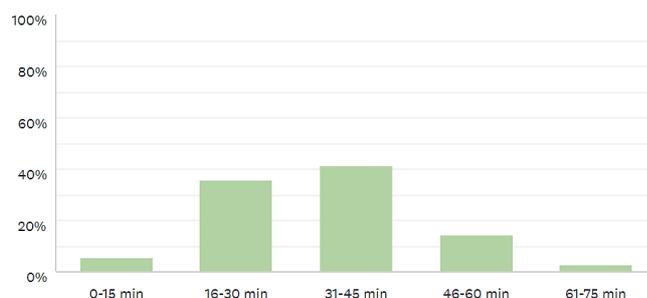


Fig. 21: Durée maximale acceptable en véhicule privé (trajet aller, depuis le lieu de domicile) pour se rendre à un cours de formation.

n = 417

Un rayon maximal d'environ [30-45 minutes] de trajet en véhicule privé semble adéquat entre le lieu de domicile et le lieu de formation, à lire une tendance marquée $C^2(42\%)_{n=417}$. En transports publics, le plafond apparaît sensiblement supérieur pour un tiers des répondant-e-s $C^2(34\%)_{n=417}$. Pour ce type de mobilité, la durée maximale de trajet acceptable tend vers une fourchette de [46-60 minutes]. Le diagramme présenté dans la continuité (**Fig. 22**) affiche les tendances globales :

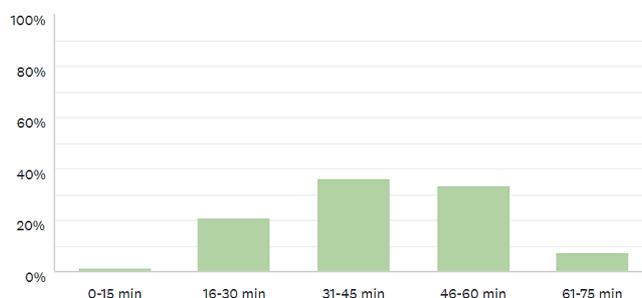


Fig. 22 : Durée maximale acceptable en transports publics (trajet aller, depuis le lieu de domicile) pour se rendre à un cours de formation.

n = 417

En complémentarité de l'utilisation d'un véhicule privé, un système de co-voiturage pour se rendre aux cours de formation est une piste intéressante pour une large majorité $C^2(93\%)_{n=417}$. Cette option est corroborée par le fait que les frais liés à la mobilité pour un cours de formation continue constituent potentiellement un frein pour environ deux cinquièmes des répondant-e-s $C^2(43\%)_{n=417}$. Ce mécanisme de blocage est contrebalancé par une masse importante de répondant-e-s $C^2(46\%)_{n=417}$ qui manifeste un désaccord plus ou moins important avec cette potentielle barrière financière de participation à un programme de formation continue. En effet, cette discordance globale se chiffre à $C^2(46\%)_{n=417}$, soit $C^2(13\%)_{n=417}$ pour les sondé-e-s « pas du tout d'accord », respectivement $C^2(33\%)_{n=417}$ « pas d'accord ».

Enfin, au niveau des infrastructures de formation, une salle de sport ou de danse conviennent très nettement à la mise en place d'une JF. Cette compatibilité est relevée par une large partie des personnes interrogées $C^2(50\%)_{n=417}$ pour le premier lieu, respectivement $C^2(41\%)_{n=417}$ pour le second. Au contraire, une salle de spectacle semble à écarter, puisqu'un très faible nombre de sondé-e-s $C^2(4\%)_{n=417}$ est « d'accord » avec cette option.

Le rapport d'enquête repose sur une structure d'analyse des données similaire à l'axe didactique. Il bascule du quantitatif au qualitatif, en présentant les données collectées à travers les deux outils suivants :

 données qualitative collectées par les entretiens semi-directifs

 données qualitatives collectées par les questions ouvertes du QL1 et QL2

Des organisateurs thématiques - mobilité et infrastructures - structurent les informations :

Mobilité

- + Des répondant-e-s mettent en évidence l'indicateur de la distance comme un facteur majeur d'attractivité. En ce sens, la distance du lieu de domicile au lieu de formation peut être perçue comme un frein, à partir d'une durée de trajet de 45 minutes environ. La conciliation de l'emploi principal avec des cours de formation continue peut s'avérer complexe, suivant la localisation des cours.
- + En cas de trajet sur le lieu d'une formation continue, il apparaît important de rentabiliser le déplacement en optant pour un cours sur une journée entière.
- Sur le plan du développement professionnel, il semble que l'entrée dans le système de formation continue repose sur le rapport perçu par l'enseignant-e entre le « temps investi » et les compétences, ressources didactiques et méthodologiques acquises. Pour le « temps investi », la mobilité est un facteur important.

Infrastructures

- Pour les infrastructures, il existerait également la possibilité de mettre en place des cours de danse à l'extérieur en milieu scolaire, en fonction des conditions météorologiques. Car une insuffisance globale est relevée en termes d'infrastructures scolaires adéquates à la pratique de la danse.

Dans le paragraphe suivant, le rapport s'applique à formuler des recommandations en matière de mobilité et infrastructures.

Recommandations

En matière d'ingénierie de la formation continue en danse, les recommandations suivantes seraient optimales :

La localisation des cours de formation continue ressort comme un facteur central agissant sur l'attractivité du dispositif.

- ✓ En véhicule privé, un plafond se dessine à environ 45 minutes de trajet pour se rendre à un cours de formation continue $C^2(41\%)_{n=417}$.
- ✓ En transports publics, la limite supérieure acceptable semble de 60 minutes approximativement par trajet $C^2(34\%)_{n=417}$.
- ✓ La potentielle extension territoriale du périmètre du programme TDC par affiliation du Sud du Département du Doubs côté français et du canton de Neuchâtel côté suisse, devrait s'accompagner d'une réflexion de fond sur la dimension spatiale de la formation continue en danse.
- ✓ Le contexte sanitaire Covid-19 a contraint les organisateur-trice-s à adapter les méthodes d'enseignement, à travers la mise en place de cours hybride en distanciel-présentiel. À terme, cette potentialité peut conduire à refondre l'approche de l'enseignement du dispositif, en implémentant en partie des cours à distance. La localisation des cours jouerait ainsi un rôle moins significatif dans l'attractivité du dispositif.

L'ingénierie de la formation continue pourrait faire l'objet d'un changement de paradigme, dont le tendance se dessine déjà depuis quelque temps : elle s'exporterait dans la mesure du possible à proximité du public-cible pour augmenter le taux de participation des parties prenantes.

- ✓ Au niveau géographique, la formation prendrait optimalement une double forme. Elle serait centralisée afin de conserver la logique interne de transfrontalité intrinsèque au programme TDC et d'optimiser les

coûts de formation. Elle aurait également une structure « atomisée », matérialisée par l'implantation d'une série d'antennes de formation régionales.



Corollaire à cette double structure spatiale, le plan de formation pourrait s'articuler autour d'un tronc commun centralisé, complété par des modules de formation de proximité.

Néanmoins, le caractère transfrontalier de la formation continue constitue une plus-value nette, selon les répondant-e-s.



Sur le plan immatériel, la transfrontalité stimule l'économie de la connaissance en EAC à l'échelle du territoire franco-suisse.



En termes de montage financier, l'ancrage binational constitue un instrument utile pour la levée de fonds, par l'intermédiaire d'Interreg.

Le rapport achève l'analyse de l'axe organisationnel et logistique avec les indicateurs d'organisation, de planification et de communication. Ces éléments sont traités dans le paragraphe suivant.

B2 Organisation

Planification

Communication

État des lieux

Les indicateurs liés aux outils de communication, entre porteur-euse-s du projet TDC et participant-e-s, ainsi qu'à la planification, tendent actuellement vers une forme satisfaisante. Pour les JF, les modes d'inscription et de transmission des médias apparaissent adaptés pour la quasi-totalité des répondant-e-s ^{C1}(95%)_{n=21}. Cette proportion est identique pour les AMP au niveau de la communication des organisateur-trice-s vers les binômes artiste-enseignant-e. En revanche, une bipolarité est à mettre en relief quant à la structure idéale des cours (fréquence, types de cours - isolés¹³ ou blocs¹⁴ -, période, entre autres).

Dans la version TDC 2018-2021, les outils de communication utilisés entre porteur-euse-s du projet TDC et participant-e-s sont multiples. Pour les informations générales, deux outils sont utilisés : les courriers électroniques prioritairement, mais également une application de messagerie instantanée - *WhatsApp* - pour des informations importantes à communiquer rapidement. Pour ce type d'informations pratiques, le recours à la communication orale est également fréquent sur les JF. En outre, pour le transfert de médias, un support est employé : une plateforme numérique partagée - *Dropbox* -, contenant notamment les informations pratiques, les comptes-rendus des JF, les liens des enregistrements vidéo des formations et des références d'ouvrages en lien avec la danse. En complément, des appels téléphoniques ciblés entre porteur-euse-s du projet TDC et participant-e-s ont été utiles à la transmission d'informations individualisées.

En se référant au corpus de données du QL1, les outils de communication ressortent globalement comme adaptés. Plus en détails, les courriers électroniques sont considérés comme entièrement satisfaisants pour la communication d'informations d'ordre général (horaire, lieu, programme, entre autres). Par ailleurs, la plateforme numérique partagée ^{C1}(76%)_{n=21} et les courriers électroniques ^{C1}(48%)_{n=21} répondent de façon optimale à l'objectif de transmission des médias (vidéos, documents, par exemple).

¹³ Cours planifiés de façon non-consécutive et donc dispersés sur la fenêtre temporelle des cours de formation continue.

¹⁴ Cours planifiés de façon consécutive et donc accolés sur la fenêtre temporelle des cours de formation continue.

A *contrario*, la messagerie instantanée arrive en bas du tableau pour la transmission des médias, avec une occurrence de $C_1(14\%)_{n=21}$.

En guise de rappel, l'organisation temporelle de la formation TDC 2018-2021 repose sur 5 JF. Leur fréquence change selon les années civiles : les cours sont soit isolés, soit consécutifs par blocs de deux jours consécutifs. Ces cours ont lieu sur l'ensemble de la journée - du matin jusqu'en fin d'après-midi - pour un total de 6 heures. De plus, ils sont planifiés en semaine ou le weekend, en fonction des années TDC. A la lecture des données du QL1, l'option d'étaler les JF une à une sur une année entière est perçue de façon variable. Si un tiers des répondant-e-s n'est pas satisfait avec des cours isolés, une majorité claire $C_1(61\%)_{n=21}$ se dessine néanmoins en faveur de ce découpage temporel de la formation. Dans ce cas, le nombre de jours de cours annuels optimal serait d'environ 6, contre 5 actuellement. En outre, les cours blocs obtiennent une large dispersion dans les résultats. Un peu moins d'un tiers des répondant-e-s $C_1(29\%)_{n=21}$ ne trouve pas ce format adapté. Néanmoins pour les adhérent-e-s à cette option, le format idéal serait de 4 blocs de 3 jours, soit un total de 12 jours de formation annuels. A comparer le total de jours de cours annuels des deux options - cours isolés et blocs -, une différence nette ressort avec 6, respectivement 12 jours. Cet écart est hypothétiquement imputable à une fréquence de cours moins importante sur l'année pour les cours blocs (4x) ainsi qu'à la possibilité projetée des répondant-e-s d'agencer les cours le weekend. A l'inverse, les cours isolés, planifiés en semaine pour la phase TDC 2018-2021, impliquent possiblement des démarches organisationnelles et administratives plus fréquentes (6x) auprès de son employeur-euse pour être déchargé-e au niveau professionnel.

Quant au choix du jour de cours - entre lundi et dimanche -, les données sont disparates. Il est ainsi difficile de dégager une tendance nette pour ce paramètre. Les cours en semaine restent néanmoins une organisation temporelle plutôt satisfaisante $C_1(62\%)_{n=21}$, suivi par une combinaison des cours en semaine et le weekend, pour une légère moitié des répondant-e-s $C_1(48\%)_{n=21}$. De plus, la tenue des cours sur une journée entière - du matin jusqu'en fin d'après-midi - est considérée comme idéale pour la majorité des participant-e-s $C_1(95\%)_{n=21}$. En revanche, les cours en soirée ne sont pas adéquats.

Sur le plan marketing, un vaste panel de canaux de communication est à utiliser pour cibler les parties prenantes à la formation continue en danse. La pertinence des outils, dans l'optique des répondant-e-s, est reflétée dans le diagramme ci-dessous (**Fig. 23**) :

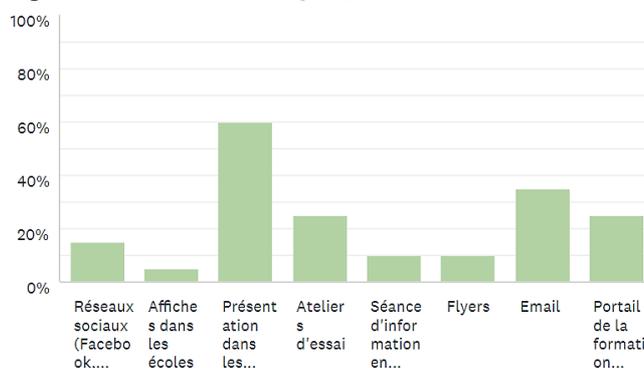


Fig. 23 : Canaux de communication les plus adéquats pour augmenter la visibilité de la formation continue en danse auprès des enseignant-e-s. n = 20 / plusieurs réponses possibles

En tête de liste se trouvent des présentations dans les écoles $C_1(60\%)_{n=20}$, des courriers électroniques envoyés au corps enseignant $C_1(35\%)_{n=20}$ et le portail de la formation continue $C_1(25\%)_{n=20}$.

Perspectives de développement

Une tendance nette se dessine aussi bien autour des modes de transmission des informations - courriers électroniques -, que des médias - plateforme numérique partagée ou courriers électroniques. En revanche, la structure temporelle des cours divise les répondant-e-s. L'ambivalence ressort clairement entre des cours isolés $C^2(58\%)_{n=357}$ et des cours par blocs $C^2(42\%)_{n=357}$. Pour expliquer cette polarisation, deux hypothèses sont formulables. Pour les cours isolés, les démarches organisationnelles liées à une absence professionnelle serait possiblement plus légère pour les enseignant-e-s (préparation de la suppléance/du remplacement, par exemple). Pour les cours par blocs, la continuité de la formation, propre aux cours consécutifs, est une plus-value pour la stabilisation des apprentissages dans la perspective des participant-e-s.

En se penchant de plus près, les canaux d'inscription les plus adaptés semblent, pour les enseignant-e-s, le portail en ligne de la formation continue. Soit, côté France, la plateforme gérée par la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN). Côté Suisse, il s'agit du portail en ligne de la formation continue de la HEP-BEJUNE. Cette tendance marquée se chiffre à $C^2(74\%)_{n=357}$ pour l'outil de la HEP-BEJUNE. Les courriers électroniques constituent un canal possible également, selon une moitié des sondé-e-s $C^2(52\%)_{n=357}$. L'inscription une fois effectuée, ce même canal paraît le plus adéquat $C^2(96\%)_{n=357}$ en matière de communication des informations générales liées à la formation continue. En revanche, les médias - supports de cours, vidéos, documents - transiteraient prioritairement par des plateformes numériques partagées - conçues spécifiquement pour le transfert et le stockage de fichiers volumineux. Les courriers électroniques constituent une option complémentaire envisageable pour la transmission de ce type de contenus, à utiliser au cas par cas, selon la nature des envois.

Pour la structure optimale des cours blocs, le développement tendrait vers 3 blocs de 2.5 jours, soit un total de 7.5 jours de formation annuels. Ces cours (JF) auraient lieu préférentiellement soit l'espace d'un semestre $C^2(44\%)_{n=357}$ ou sur une année entière $C^2(40\%)_{n=357}$. De plus, la période de planification la plus favorable serait en semaine $C^2(45\%)_{n=357}$ ou une combinaison entre la semaine et le weekend $C^2(44\%)_{n=357}$. En clair, les cours se superposeraient sur le temps de travail, dans l'optique idéale des répondant-e-s $C^2(48\%)_{n=357}$ ou sur le temps de travail et de vacances $C^2(42\%)_{n=357}$. Les variantes de cours agencées - intégralement ou en partie - sur le temps de travail supposerait, pour les enseignant-e-s, d'être remplacé-e-s pour le temps de travail en classe. En sus, cet agencement impliquerait un travail de préparation pour le remplacement ou la suppléance. A l'opposé, l'aménagement de cours uniquement le weekend ne répond pas aux attentes du terrain $C^2(11\%)_{n=357}$. Dernier paramètre lisible dans le corpus de données : le moment de la journée le plus favorable pour les cours. *A priori*, les trois options paraissent envisageables : matin (8h00-12h00) $C^2(36\%)_{n=357}$, après-midi (13h30-17h30) $C^2(36\%)_{n=357}$ et/ou soir (17h30-21h20) $C^2(28\%)_{n=357}$.

L'analyse suivante traite des canaux de communication les plus adaptés pour augmenter la visibilité des cours de formation continue en danse. Les données se présentent comme suit (Fig. 24) :

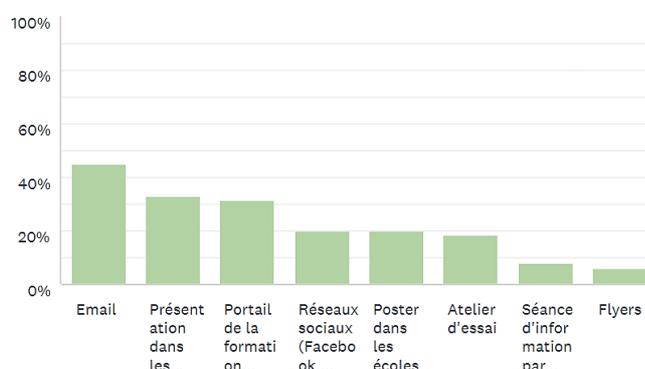


Fig. 24 : Canaux de communication les plus adéquats pour augmenter la visibilité de la formation continue en danse auprès des enseignant-e-s. n = 357

En réponse à cet objectif, trois canaux concourraient à étendre la visibilité de la formation continue : les courriers électroniques auprès des parties prenantes $C^2(45\%)_{n=357}$, les présentations dans les écoles $C^2(33\%)_{n=357}$ et le descriptif du cours sur le portail de la formation continue – FR → DSDEN et CH → HEP-BEJUNE - $C^2(32\%)_{n=357}$.

Plus généralement, un mécanisme lié à l'entrée des parties prenantes dans le système de formation est présenté ici : l'effet potentiellement dissuasif d'une absence sur leur temps de travail pour prendre part à un cours de formation continue. Cette absence temporaire et les démarches organisationnelles et administratives afférentes sont perçues comme un frein à la participation à la formation continue par un peu moins des trois quarts des répondant-e-s $C^2(73\%)_{n=357}$. Pour le corps enseignant, il s'agit par exemple des démarches pré- et post-formation continue suivantes : programmation des contenus pour le-la remplaçant-e, coordination de suppléances à l'interne et/ou remplissage d'un formulaire de remboursement des frais de transport, par exemple. Inversement, un cinquième $C^2(22\%)_{n=357}$ des répondant-e-s ne conçoit pas ces aspects comme une barrière à l'entrée dans une formation continue.

Comme précédemment, des données qualitatives sont présentées ci-dessous en complément de l'analyse quantitative:

Organisation

Financièrement, la rémunération d'un-e artiste pour une intervention en milieu scolaire est importante à clarifier (tarification par période de cours, nombre de périodes, frais de déplacement, par exemple) par un contrat-type. Ce cadre financier présente un double avantage. D'une part, il permet aux responsables d'établissements scolaires d'intégrer ce type d'activité dans le budget annuel. D'autre part, il a pour fonction d'assurer un traitement uniforme en matière d'indemnités des artistes, selon le pays considéré – France ou Suisse.

Par la suite, le rapport formule des recommandations utiles à l'organisation, la communication et la planification d'un dispositif de formation continue optimal.

Recommandations

L'organisation, la planification et la communication sous-tendant des cours de formation continue en danse sont paramétrables sous des formes variables. Néanmoins, les possibilités se resserrent si l'on considère les contraintes externes au système de formation continue. Par exemple, la disponibilité des formateurs-trice-s et des lieux de formation, ainsi que les ressources financières allouées aux différents cours. En ne prenant pas en considération les contraintes structurelles précitées, qui sont du ressort des collaborateur-trice-s du service de la formation continue de la DSDEN et de la HEP-BEJUNE, les recommandations en termes d'ingénierie de la formation continue en danse suivantes s'appliquent :

D'une manière générale, les paramètres organisationnels et logistiques exercent une forte influence sur l'attractivité du dispositif de formation continue en danse.



La limitation, voire la suppression, des barrières structurelles à l'entrée du système de formation continue est capitale afin d'augmenter la participation des potentielles parties prenantes. En d'autres termes, il s'agit de configurer les modalités organisationnelles et logistiques du dispositif en s'appuyant sur les paramètres optimaux en termes de mobilité, infrastructures, organisation, planification et communication.

Au niveau de l'architecture de formation continue en danse, des paramétrages variables dans la planification sont envisageables.

- ✓ La forme optimale serait structurée sur la base temporelle d'environ 7.5 jours de cours au maximum, répartis sur une année scolaire. Ils auraient lieu préférentiellement durant la semaine et en partie le weekend et les vacances scolaires.
- ✓ Structurellement, une rupture marquée apparaît dans les réponses des parties prenantes entre les cours isolés $C^2(58\%)_{n=357}$ ou par blocs $C^2(42\%)_{n=357}$. Les deux formats semblent ainsi adaptés.
- ✓ La continuité inhérente aux cours blocs *sur* et *hors* temps de travail présenterait les principaux avantages suivants : alléger les démarches organisationnelles des enseignant-e-s et des Services de l'enseignement, réduire les coûts indirects liés aux remplacements des enseignant-e-s pour les organes précités et réduire l'intermittence d'intervenant-e-s pour les élèves.
- ✓ Les différences intercantionales et transfrontalière quant aux dates des vacances scolaires ajouterait une couche de complexité supplémentaire impliquant une coordination importante mais nécessaire, en matière d'ingénierie de la formation continue.

Sur le plan de la transmission des informations et des médias, les réponses convergent vers des tendances globalement nettes.

- ✓ Les courriers électroniques seraient aussi optimaux pour communiquer des informations générales liées à la formation continue $C^2(96\%)_{n=357}$, couplés aux plateformes partagées pour le transfert des médias plus volumineux (vidéos et documents).
- ✓ Du côté suisse, le portail en ligne de la formation continue de la HEP-BEJUNE semblerait le canal d'inscription le plus adéquat $C^2(74\%)_{n=357}$, voire les courriers électroniques $C^2(52\%)_{n=357}$.

Les paramètres organisationnels et logistiques exercent une forte influence sur l'attractivité du dispositif de formation continue en danse.

- ✓ Il paraît capital pour les porteur-euse-s du programme TDC et en charge de la formation continue et de jouer le rôle de facilitateurs-trice-s, en plaçant les tendances organisationnelles et logistiques affichées préalablement au premier plan. Il s'agit de supprimer le plus de barrières à l'entrée du système.

L'analyse des données de l'axe organisationnel et logistique arrive à son terme. Le rapport se focalise désormais sur les limites et perspectives de l'enquête.

5.3 Limites et perspectives de l'enquête

La partie suivante s'attache à signaler successivement les limites et perspectives de l'enquête. La première limite concerne le taux de réponse de l'échantillonnage. Il se monte à un peu plus d'un tiers des personnes ciblées par le questionnaire en ligne QL1 $C^1(38\%)$. Une hypothèse explicative à ce faible taux de réponse est le fait que les acteurs-trice-s de la catégorie 1 avait été sollicité-e-s précédemment dans le cadre de la recherche conduite par le Professeur M. Giglio. Une forme de saturation à ce type de démarche était ainsi sous-jacente. Pour la catégorie 2, les données sont indisponibles, en raison de la méthode de diffusion du questionnaire – administrée par personnes interposées. Seconde limite, la représentativité territoriale et des fonctions des répondant-e-s. En effet, les cohortes françaises et suisse-esse-s sont asymétriquement représentées. Si la catégorie 1 est majoritairement investie par des répondant-e-s français-es $C^1(88\%)$, la catégorie 2 englobe quasi intégralement des répondant-e-s suisse-esse-s $C^2(99\%)$. Cet écart de représentativité territoriale est probablement lié à l'identification des récepteur-trice-s du questionnaire, face à l'émetteur et mandataire de l'enquête - HEP-BEJUNE. Par ailleurs, la catégorie 1 comprend des corps de métiers diversifiés (artistes, médiateur-trice-s socio-culturel-e-s, enseignant-e-s, entre autres) alors que la catégorie 2 ne contient approximativement que des enseignant-e-s suisses du degré primaire $C^2(44\%)$ et secondaire $C^2(25\%)$, ainsi que par des étudiant-e-s

suisse en filière de formation primaire à la HEP-BEJUNE ^{c2}(22%). Par ailleurs, la collecte de données a été focalisée sur les acteurs·trice·s de la base du système de formation, c'est-à-dire le milieu de la pratique. Faute de ressources suffisantes, le niveau des collaborateur·trice·s affecté·e·s la gestion de l'architecture de la formation continue (FR → DSDEN et CH → HEP-BEJUNE) n'a pas été sollicité dans le cadre de cette enquête. Pour parer à cette lacune, il s'agirait de transmettre le rapport d'enquête à cette strate du système de formation, pour une mise en perspective des résultats avec les possibilités d'opérationnalisation d'un dispositif de formation continue en danse. De plus, une mise en contact des acteur·trice·s précédemment cités avec les porteur·euse·s du projet TDC s'avérerait féconde au développement du projet à terme. Dernière limite : le nombre d'entretiens semi-directifs a été plafonné à 10, malgré la demande importante pour les entrevues en bilatéral avec le mandataire de l'enquête générée via le QL2.

Deux prolongements sont envisagés sur le plan des perspectives de l'enquête. Une synthèse de l'analyse sera présentée lors d'un événement de clôture de la phase 2018-2021 du projet TDC. Cet événement est intitulé « Les rencontres TDC »¹⁵. La durée affectée à la présentation est de 20 minutes. En parallèle, la publication d'un article dans une revue - scientifique, professionnelle ou spécialisée en danse - est en cours d'évaluation.

¹⁵ Les rencontres TDC prennent pour point d'appui la réalisation de quatre années de projet de développement par la pratique, la formation et la recherche. Elles ont vocation à réunir des responsables institutionnels, opérateurs et médiateurs des secteurs culturel, éducatif, socio-culturel et médico-éducatif, artistes et étudiants, afin de mettre en question et d'échanger sur un ensemble de thématiques communes de l'EAC en danse. Dates de l'événement : 18-20 novembre 2021.

Chapitre 6 - Conclusion

Le rapport d'enquête avait pour objectifs de-d' : (1) établir un état des lieux de la qualité des modalités didactiques, organisationnelles et logistiques du dispositif de formation en danse TDC (2018-2021) du point de vue des parties prenantes ; (2) dégager des perspectives de développement au niveau des modalités didactiques, organisationnelles et logistiques augmentant l'attractivité et l'adaptation du dispositif de formation en danse TDC, du point de vue des acteur·trice·s précité·e·s ; (3) formuler des recommandations en matière d'ingénierie de formation pour le développement d'un dispositif de formation continue en danse ultérieur (2022-2024) le plus optimal possible. Méthodologiquement, l'enquête s'inscrivait dans une approche participative innovante d'ingénierie de la formation continue, en collectant des données auprès d'un large panel d'acteur·trice·s du milieu de la pratique.

En passant sous la loupe une série de variables, les modalités les plus attractives et adaptées d'un dispositif de formation continue en danse ont été mises en évidence. En matière d'ingénierie de la formation continue, il s'agirait optimalement, au niveau didactique (A), de : (A1) différencier le niveau des cours (par niveau et/ou cycle scolaire, par exemple) et d'annoncer les prérequis dans les objectifs de cours ; (A2) doter les participant·e·s à la formation continue d'outils pour s'auto-situer dans l'apprentissage ; (A3) développer l'appui et suivi technique et didactique post-formation des enseignant·e·s. Au niveau organisationnel et logistique (B), il serait adéquat de-d' : (B1) décentraliser les cours de formation continue, par implantation d'antennes de formation régionales à proximité du public-cible ; (B2) étendre le nombre de jours de cours annuels, avec un format d'environ 7.5 jours. En outre, les résultats de la recherche, conduite par le chercheur français M. Germain-Thomas, apportent un regard complémentaire sur le dispositif de formation en danse TDC 2018-2021.

Néanmoins, l'éclairage porté ici sur la conception optimale du dispositif de formation est découplé des contraintes opérationnelles. Les possibilités financières et logistiques conditionnent en effet, dans une large mesure, les modalités de la formation. Plus généralement, les tendances présentées dans cette enquête en matière d'organisation et de logistique ont un potentiel de généralisation élevé à d'autres dispositifs de formation continue. En ce sens, des données significatives peuvent s'avérer utiles au paramétrage et au déploiement de dispositifs de formation continue des institutions concernées.

Auteur

Gian Desboeufs

Collaborateur scientifique à la HEP-BEJUNE

Sous la responsabilité de

Prof. Nicolas Voisard,

Responsable du domaine *Corps&Mouvement* à la HEP-BEJUNE

Chapitre 7 - Annexes

7.1 Bibliographie

Loubet Del Bayle, J.L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris – Montréal : L'Harmattan.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research*. London : Sage.

Michel B., Morand-Aymon B., Perrin N., Stroumza J. (1997). *Ingénierie, évaluation et qualité en formation, Dispositifs et démarches d'analyse*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation.

Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. In *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3 (1998), pp. 487-514. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Pupion, P.-C. (2012). *Méthodes de collectes de données*. In *Statistiques pour la gestion. Applications avec Excel, SPSS, Amos et SmartPLS*. Sous la direction de Pupion P.-C. Paris : Dunod.

Version en ligne consultée le 13.07.2021

URL : <https://www.cairn.info/statistiques-pour-la-gestion--9782100578924-page-1.htm>

7.2 Sites internet

RégioSuisse

Site internet consulté le 05.06.2021

URL : <https://regiosuisse.ch/fr/interreg-collaboration-transfrontaliere-europe>

SurveyMonkey

Site internet utilisé pour la création des questionnaires en lignes QL1 et QL2 entre mars et septembre 2021.

URL : <https://fr.surveymonkey.com>

