

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INTERACTIONS DANS L'APPRENTISSAGE DU TRAVAIL DE PARTENAIRES  
EN ATELIERS D'ACROYOGA ENSEIGNÉS DANS UNE PERSPECTIVE  
SOMATIQUE DANS LA FORMATION COLLÉGIALE EN DANSE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DANSE

PAR

CAROLINE CHARBONNEAU

AVRIL 2019



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



\* Le présent mémoire applique la règle de proximité quant aux accords féminin/masculin, selon le guide de féminisation de l'UQAM (<https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/06/Guide-de-f%C3%A9minisation-ou-la-repr%C3%A9sentation-des-femmes-dans-les-textes.pdf>)



## MES REMERCIEMENTS

à celles qui ont collaboré à cette aventure, les enseignantes Caroline Cotton et Annie Yergeau, ainsi qu'aux étudiantes en danse des cégeps de Saint-Laurent et de Drummondville, pour votre accueil et votre enthousiasme.

à mesdames mes directrices Lucie Beaudry et Caroline Raymond, dont les conseils m'ont guidée et aidée à ne pas perdre le fil. Le feu qui vous habite m'impressionne, votre soutien me touche profondément.

à Nicole Harbonnier, qui la première m'a fait découvrir et aimé passionnément l'éducation somatique, puis m'a offert de multiples opportunités de mettre en pratique cette passion et de m'y épanouir. Nicole, tu m'inspires et je n'ai pas assez de mots pour décrire à quel point je suis reconnaissante de l'influence merveilleuse que tu as eue sur mon parcours.

à Geneviève Dussault, la première qui, alors que j'étais au bac, a semé dans ma tête l'idée d'entreprendre une maîtrise.

au département de danse de l'UQAM, ses professeures et chargées de cours, pour votre passion et votre rigueur contagieuses; au personnel du département, pour sa disponibilité et sa bonne humeur.

à mes amis et mes collègues de la maîtrise et du DESS, pour vos encouragements.

à Thèsez-vous, pour les retraites de rédaction, le soutien des pairs et les rencontres multidisciplinaires, pour les ressources académiques et rédactionnelles.

à la communauté d'acroyoga, profs, amis et étudiants, pour l'inspiration et la joie de jouer ensemble.

à ma maman Micheline, à JP et à Costaki, pour votre amour si nourrissant. Vous êtes mon ancrage.



## TABLE DES MATIÈRES

MES REMERCIEMENTS.....	v
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
RÉSUMÉ .....	xiii
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1. Parcours de la chercheuse .....	5
1.1. Études en danse contemporaine .....	7
1.2. Pratique de l'acroyoga.....	10
1.3. Enseignement de l'acroyoga .....	14
2. Recension des écrits .....	17
2.1. Formation en danse au collégial.....	18
2.2. Travail de partenaires en danse .....	20
2.3. Éducation somatique dans la formation post-secondaire en danse .....	25
2.4. Interactions physiques dans la formation post-secondaire et en danse .....	28
3. But et questions de recherche.....	34
CHAPITRE II CONCEPTS CLÉS .....	37
1. L'apprentissage du travail de partenaires.....	37
1.1. L'apprentissage selon la danse et l'éducation somatique .....	37
1.1.1. Relation entre soma et environnement.....	39
1.2. L'apprentissage selon le domaine de l'éducation .....	41
1.2.1. Interaction, coopération et conversation .....	42

1.2.2. Apprentissage ludique.....	44
2. Communication et interaction : deux concepts indissociables.....	46
2.1. Verbalisation et gestualité discursive.....	46
2.2. Dialogue sensoriel et tactile .....	48
3. Expérience corporelle et déclinaisons conceptuelles de la conscience.....	51
3.1. Écoute réciproque.....	52
3.2. Attention-vigilance.....	53
4. Objectif et sous-objectifs de recherche .....	55
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	57
1. Posture épistémologique et choix méthodologiques .....	57
2. Terrain de recherche.....	61
2.1. Pré-enquête et recrutement des collaboratrices.....	62
2.2. Planification de l'enquête, approbation éthique et recrutement des participantes.....	63
2.3. Contexte du terrain de recherche.....	65
2.3.1. Programme de danse des cégeps partenaires .....	66
2.3.2. Contenu et conduite des ateliers d'acroyoga.....	67
3. Méthodes de production des données .....	75
3.1. Questionnaires à l'intention des collaboratrices .....	76
3.2. Observation directe et captation audiovisuelle des ateliers.....	77
3.3. Questionnaires écrits individuels et discussion de groupe.....	79
3.4. Entretiens individuels.....	80
4. Analyse qualitative des données .....	83
4.1. Première saisie .....	84
4.2. Étapes préliminaires de l'analyse.....	85
4.3. Analyse par catégories conceptualisantes .....	86
5. Limites de la recherche .....	88

CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	91
1. Synopsis : Interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires .....	91
2. Conversation multisensorielle bienveillante .....	94
2.1. Interaction en mode conversation .....	95
2.2. Communication multisensorielle .....	96
2.3. Communication bienveillante .....	98
2.3.1 Présence attentive.....	101
3. Réinvestissement de ressources somatiques dans les tâches acroyogiques .....	104
3.1. La respiration consciente .....	105
3.2. La lenteur doublée de patience.....	106
4. Satellites de l'apprentissage du travail de partenaires .....	107
4.1. Stabilisation émotionnelle.....	108
4.2. Éveil relationnel .....	111
4.3. Intégration somatique vive.....	114
CHAPITRE V DISCUSSION.....	119
1. Acquérir des moyens de communication variés.....	119
1.1. Apprendre la communication verbale .....	120
1.2. Dialogue sensoriel : prédisposition ou acquisition .....	122
2. Apprendre l' <i>être-ensemble</i> .....	124
2.1. « Conversation » : condition propice à l'apprentissage de l' <i>être-ensemble</i> .....	125
2.2. Jeu et présence : conditions propices à l'apprentissage de l' <i>être-ensemble</i> .....	127
2.3. <i>Être-ensemble</i> : condition propice à l'apprentissage de soi.....	131
3. Possibilités de recherches subséquentes.....	134
CONCLUSION .....	139
ANNEXE A Portés de base « classiques » en acroyoga.....	143

ANNEXE B Lettre de présentation du projet de recherche au département de danse du cégep de Drummondville .....	145
ANNEXE C Certificat d’approbation éthique du CERPÉ de l’UQAM .....	149
ANNEXE D Certificat d’approbation éthique du CÉRSL.....	151
ANNEXE E Certificat d’approbation éthique du cégep de Drummondville.....	153
ANNEXE F Scénario de recrutement au cégep de Saint-Laurent .....	155
ANNEXE G Formulaire de consentement.....	157
ANNEXE H Planification détaillée de l’atelier d’acroyoga 1, cégep de Drummondville .....	165
ANNEXE I Questionnaire destiné aux enseignantes-collaboratrices .....	167
ANNEXE J Questionnaire destiné aux participantes.....	169
ANNEXE K Guide de discussion de fin d’atelier.....	171
ANNEXE L Guide d’entretien individuel inspiré de l’Explicitation (Vermersch, 2010) .....	173
ANNEXE M Attestation de formation à l’entretien d’explicitation .....	177
ANNEXE N Exemple de fiche de catégorie conceptualisante .....	179
ANNEXE O Extrait d’un tableau d’analyse de discussion de groupe .....	181
ANNEXE P Extrait d’un tableau d’analyse d’un entretien individuel .....	183
ANNEXE Q Extrait d’un tableau d’analyse des questionnaires d’un atelier.....	185
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	187

## LISTE DES FIGURES

Figure 1: Apprentissage du travail de partenaires.....	92
Figure 2: Satellites de l'apprentissage du travail de partenaires.....	93
Figure 3: Ensemble des phénomènes d'interaction dans l'apprentissage du travail de partenaires .....	94
Figure 4: Les trois aspects de la conversation multisensorielle bienveillante.....	95
Figure 5: Ressources somatiques réinvesties durant les ateliers d'acroyoga .....	104
Figure 6 : Satellites de l'apprentissage du travail de partenaires.....	108

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les 8 étapes de la recherche-expérimentation et les opérations correspondantes effectuées par la chercheuse.....	60
Tableau 2 : Portés, principes et notions explorées dans chaque atelier .....	74
Tableau 3 : Méthodes de production des données .....	76
Tableau 4 : Abréviations utilisées pour les codes alphanumériques.....	85
Tableau 5 : Exemples de codes alphanumériques.....	85



## RÉSUMÉ

Le travail de partenaires en danse, dans lequel « les danseurs dépendent physiquement l'un de l'autre » (Lafortune, 2010, p. 13) est une composante majeure de la création chorégraphique actuelle. Toutefois, son apprentissage est peu documenté et souvent absent des formations collégiales en danse (Lafortune, 2010, p. 16-24) malgré les compétences relationnelles uniques qu'il requiert. Ces compétences sont au cœur de l'acroyoga, discipline émergente qui fusionne le yoga et les portés acrobatiques, et que je pratique et enseigne depuis plusieurs années. Fondée sur un enseignement somatique de l'acroyoga, c'est-à-dire axé sur la présence et la conscience du corps en mouvement, la présente recherche-expérimentation (Paillé, 2007) vise à comprendre les phénomènes d'interaction en jeu dans l'apprentissage du travail de partenaires. Pour ce faire, j'ai enseigné des ateliers d'acroyoga à trois groupes d'étudiants en danse au collégial. Chaque atelier comprenait un questionnaire écrit individuel et une discussion de groupe. Six entretiens individuels inspirés de la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014) ont été menés après la série d'ateliers. Ces méthodes de production de données ont été choisies afin de tenir compte du point de vue de l'apprenant sur son apprentissage. Les données produites ont été analysées par la méthode des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016). Les résultats suggèrent que l'apprentissage du travail de partenaires s'est opéré sous forme de conversations multisensorielles bienveillantes, dans lesquelles les participantes ont réinvesti des ressources somatiques. Les ateliers ont aussi permis l'émergence d'apprentissages complémentaires, soit la stabilisation émotionnelle, l'éveil relationnel et l'intégration somatique vive. En conclusion, cette recherche a permis de voir qu'il est possible de favoriser le développement de compétences liées autant à la communication verbale que non verbale dans un contexte d'apprentissages corporels. Elle a aussi permis de confirmer qu'une approche pédagogique ludique, axée sur la conversation et sur la présence stimule l'apprentissage du travail de partenaires – qui implique de danser *ensemble* – ce qu'un enseignement somatique de l'acroyoga s'est proposé de faire ici.

Mots clés : apprentissage du travail de partenaires, acroyoga, éducation somatique, danse, collégial, interaction, communication verbale et non verbale, jeu, présence



## ABSTRACT

Dance partnering, in which dancers depend physically on each other (Lafortune, 2010, p. 13), is a major component of today's choreographic landscape. However, the learning of dance partnering is little documented and generally absent from college's dance curricula (Lafortune, 2010, pp. 16–24), despite the unique relational competences it requires. Those competences are developed in acroyoga, a young discipline combining acrobatics with a yogic consciousness, which I have been practicing and teaching for a number of years. Based on a somatic approach of acroyoga, that is to say focused on presence and body consciousness in movement, the aim of this research experimentation (Paillé, 2007) is to understand phenomena of interaction happening between students during the learning of dance partnering. To do this, I taught acroyoga workshops to three groups of dance students in college. Each workshop included an individual written survey and a group discussion. Six individual interviews based on explicitation's interview technic (Vermersch, 2014) were conducted after all workshops. These methods of data production were chosen to take into account the learner's viewpoint on his own learning. Produced data were analyzed through "catégories conceptualisantes" (Paillé & Mucchielli, 2016), a method that originates from Grounded Theory. Results suggest that the learning of dance partnering occurred as caring and multisensory *conversations*, in which participants reinvested some somatic resources. Workshops also allowed the emergence of complementary learning, namely emotional stabilization, relational awakening and vivid somatic integration. To conclude, this research has shown that it is possible to foster the development of verbal and nonverbal communication skills in a context of bodily learning. It has also shown that a pedagogical approach centered on playfulness, conversation and presence stimulates the learning of dance partnering – which implies dancing *together* – what has been proposed here through a somatic approach of acroyoga.

Keywords: dance partnering, acroyoga, somatic, college, interaction, verbal and nonverbal communication, play, presence



## INTRODUCTION

La présente recherche est née d'un désir de faire rencontrer les différentes pratiques et disciplines qui jalonnent mon parcours : danse, éducation somatique et acroyoga. Mon objet de recherche – les interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires dans la formation collégiale en danse, en contexte d'ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique – se retrouve au cœur de cette rencontre.

Ma passion de la danse a été marquée par un intérêt spécial pour le travail de partenaires, c'est-à-dire danser ensemble en contact. Cependant, j'ai buté contre de nombreux obstacles dans l'apprentissage de ce type de travail et je ne semblais pas être la seule. Il semblait nous manquer – à mes collègues étudiants puis danseurs professionnels et moi-même – des outils concrets pour réussir les portés<sup>1</sup> sans y passer des heures d'essais-erreurs à tenter de comprendre ce qui ne fonctionnait pas, en contrôlant tant bien que mal les frustrations que cela créait.

Ce portrait correspond bien à celui que dresse Sylvain Lafortune (2010) du travail de partenaires en danse, qui est en effet majoritairement appris par essais-erreurs, puisque peu ou pas de formation existe et qu'il y a aussi très peu d'écrits théoriques sur le sujet. Dans le même ordre d'idées, peu de recherches, tout sujet confondu, ont été effectuées en danse au collégial (Leduc, Blais et Raïche, 2012). L'acroyoga – une fusion du yoga et de portés acrobatiques – est une discipline émergente, qui n'a pas encore fait l'objet de recherches scientifiques à la lumière des bases de données consultées. Mon expérience de danseuse, de pratiquante<sup>2</sup> et d'enseignante d'acroyoga m'a amenée à penser que l'acroyoga offre un potentiel intéressant pour initier les

---

<sup>1</sup> Porté : « Mouvement dans lequel la trajectoire aérienne d'un danseur est affectée par l'application d'une force exercée par un ou plusieurs partenaires » (Lafortune, 2010, p. 373).

<sup>2</sup> « Pratiquant » est le terme usuel en acroyoga pour référer à quelqu'un qui pratique la discipline, peu importe qu'il soit étudiant, autodidacte ou enseignant.

danseurs en formation au travail de partenaires (en les outillant sur les plans des interrelations et de la communication), particulièrement si cette discipline est enseignée dans une perspective somatique. L'éducation somatique propose une alternative au discours dominant en danse quant au rapport au corps (Jay, 2014). En effet, plusieurs recherches appuient le fait que l'inclusion de l'éducation somatique en danse offre une expérience corporelle différente de celles auxquelles les étudiants en danse sont habitués, les ouvrant ainsi à un nouveau monde de possibles (Fortin, Tremblay et Vieira, 2008; Green, 1999; Long et Buck, 2008; Tremblay, 2011). Ces recherches ont toutes eu lieu dans un même contexte, soit dans la formation universitaire.

À la lumière des constats précédents, ce mémoire vise à comprendre comment l'apprentissage du travail de partenaires s'opère chez des étudiants en danse au collégial, en contexte d'ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique. Pour répondre à cette question, il s'est avéré nécessaire de prendre en compte le point de vue des étudiants, lui-même peu documenté dans la recherche au collégial (Leduc et *al.*, 2012), au moyen d'une recherche-expérimentation (Paillé, 2007). Cette dernière constitue une mise à l'essai d'une proposition d'activité d'apprentissage du travail de partenaires, soit une série d'ateliers d'acroyoga (enseignés dans une perspective somatique) offerte à trois groupes d'étudiants au collégial dans deux établissements distincts. Ma recherche poursuit l'objectif de comprendre les phénomènes d'interactions qui se manifestent entre partenaires dans le contexte mentionné précédemment; elle s'inscrit ainsi dans le paradigme compréhensif-interprétatif de la recherche qualitative. Précisément, elle vise à décrire les échanges verbaux des participants en interaction, à identifier leurs attitudes et comportements non-verbaux et finalement à décrire la manière dont ils s'approprient les principes acroyogiques et somatiques en cours et au terme de leur expérience. Le terrain de recherche a permis la production de données grâce, entre autres, à des questionnaires écrits individuels, des discussions de groupe et des entretiens

individuels inspirés de la méthode de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014). Les données produites ont ensuite été analysées avec la méthode des catégories conceptualisantes et ont abouti à une théorisation du phénomène étudié (Paillé et Mucchielli, 2016).

Avec ce projet de maîtrise, j'espère contribuer aux recherches et aux connaissances ayant trait à la pédagogie du travail de partenaires, de même qu'au savoir concernant la place et les rôles de l'éducation somatique dans la danse, particulièrement au niveau collégial. Enfin, je désire participer aux balbutiements de la recherche scientifique sur la discipline émergente de l'acroyoga. Nonobstant ces intentions, je suis consciente des limites d'un tel projet. Qu'il s'agisse de mon implication à titre de chercheuse ou d'enseignante des ateliers, du contexte spécifique de la recherche et du type de recherche effectué, ces limites ne peuvent conduire à une généralisation de mes conclusions. Cependant, ces dernières offrent, je l'espère, un autre regard à partir duquel réfléchir sur le travail de partenaires en danse, l'apprentissage somatique et la pratique de l'acroyoga.

Le présent mémoire se divise en cinq chapitres. La problématique, élaborée dans le chapitre I, contient deux sections, soit le parcours qui m'a menée à la recherche et la recension des écrits. En fin de chapitre, j'expose le but et les questions de recherche. Le chapitre II développe les concepts clés sur lesquels je me suis appuyée. Dans un premier temps, le concept d'apprentissage est défini selon les champs de la danse et de l'éducation somatique et le domaine de l'éducation. Ces définitions font ressortir la relation de l'individu à son environnement, ainsi que les notions d'interaction, de coopération, de conversation et d'apprentissage ludique. Dans un deuxième temps, le concept de communication est développé en fonction des canaux verbaux et non verbaux par lesquels elle passe. Les notions de verbalisation et de dialogue sensoriel sont ainsi abordées. Dans un troisième et dernier temps, l'expérience corporelle que constitue l'apprentissage du travail de partenaires est mise en relation avec différentes déclinaisons conceptuelles de la conscience – présence, écoute, attention – en

précisant les préférences terminologiques de certaines auteures phares. Ce chapitre se conclut sur les objectifs et sous-objectifs de recherche. Suit la méthodologie, au chapitre III, qui détaille ma posture épistémologique et mes choix méthodologiques, la planification et le déroulement du terrain de recherche, les méthodes de production et d'analyse de données privilégiées, ainsi que les limites de la recherche. Le chapitre IV présente les résultats issus de l'analyse, sous forme de théorisation des principaux phénomènes d'interaction observés lors des ateliers d'acroyoga, soit la conversation multisensorielle bienveillante, le réinvestissement de ressources somatiques, ainsi que la stabilisation émotionnelle, l'éveil relationnel et l'intégration somatique vive. Finalement, dans le chapitre V, ces résultats sont discutés à la lumière des concepts clés et font aussi état des possibilités de recherches subséquentes.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, je présente la problématique, portant sur l'apprentissage du travail de partenaires en danse, qui a abouti à ma question de recherche. Tout d'abord, je décris les étapes de mon parcours scolaire et professionnel ainsi que leurs éléments marquants respectifs, qui m'ont menée à cibler l'objet de ma recherche. Ensuite, j'expose ma recension des écrits, c'est-à-dire les recherches qui ont documenté jusqu'à ce jour mon objet d'étude. Finalement, je termine le chapitre en présentant ma question de recherche, laquelle m'invite à interroger les concepts clés qui peuvent éclairer ma compréhension des interactions en jeu dans l'apprentissage corporelle et l'enseignement de l'acroyoga dans une perspective somatique.

#### 1. Parcours de la chercheuse

Les événements et réflexions qui m'ont menée à la recherche ponctuent mon parcours postsecondaire et professionnel. Ce parcours commence par un DEC technique en photographie au cégep<sup>3</sup> du Vieux Montréal (2000-2003), où déjà je développe un intérêt marqué pour le corps humain et son image. En 2008, je complète un baccalauréat en danse à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). J'y développe un intérêt pour le travail de partenaires<sup>4</sup> sans toutefois me sentir *équipée* pour le mettre en pratique. C'est aussi durant ces quatre années d'études que je découvre

---

<sup>3</sup> Cégep : acronyme de collège d'enseignement général et professionnel. Établissement d'enseignement supérieur qui est propre au système scolaire québécois; il offre des programmes de formation préuniversitaire et technique, après les études secondaires. ([http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=1299032](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299032))

<sup>4</sup> Travail de partenaires : « Situation au cours de laquelle les actions d'un danseur sont affectées par l'application d'une force exercée par un ou plusieurs partenaires » (Lafortune, 2010, p. 373). Voir section 2.2 du chapitre I, p. 20.

l'éducation somatique<sup>5</sup>, un champ disciplinaire qui marquera profondément mon rapport au corps, à la santé et à la danse. Ce nouvel intérêt me pousse à enchaîner des études de deuxième cycle à la maîtrise en danse, que je suspends temporairement au bout d'un an.

En 2009, je découvre l'acroyoga<sup>6</sup>. Je trouve alors dans cette discipline – qui s'apparente au travail de partenaires en danse par ses aspects physique et interactif – les outils et l'environnement propice pour plonger sans appréhension dans l'exploration du mouvement acrobatique avec partenaires, comme j'en rêvais à l'époque de mon baccalauréat en danse. Depuis 2010, je pratique activement l'acroyoga.

À l'hiver 2013, j'enseigne la photographie au cégep de la Gaspésie et des Îles. Je connecte rapidement avec les cégépiens et constate comme je me sens à l'aise dans le rôle d'enseignante. Entretemps, le désir d'approfondir l'acroyoga et celui de retourner à la danse et à l'éducation somatique se font sentir. En 2014, l'opportunité de co-enseigner l'acroyoga se présente; au même moment, je décide de reprendre mes études de maîtrise, avec l'intention de rassembler mes pratiques (dansée, somatique, acroyogique) dans un projet. En parallèle de la maîtrise, je suis une formation en Mouvement authentique, une approche affiliée à l'éducation somatique.

Les sections suivantes détaillent les étapes de mon parcours scolaire et professionnel en lien avec l'objet de cette recherche : études en danse, pratique et enseignement de l'acroyoga.

---

<sup>5</sup> L'éducation somatique est un champ disciplinaire qui regroupe un ensemble d'approches « qui ont pour objet commun l'apprentissage de la conscience du corps vécu (le soma) en mouvement dans l'environnement » (Joly, 2006, p. 1). Elle « s'intéresse au comment du mouvement, c'est-à-dire à l'usage que l'on se fait de soi dans l'action » (Joly et Rouquet, 2008, p. 805-806).

<sup>6</sup> Acroyoga : fusion du yoga et du partenariat acrobatique. Voir section 1.2 du chapitre I, p. 10.

### 1.1. Études en danse contemporaine

La danse s'est présentée tôt dans ma vie. De 3 à 21 ans, j'ai dansé dans des écoles de loisirs. Ma passion et mon plaisir de danser étaient tels que l'idée de faire carrière en danse s'est immiscée dans mon cœur de jeune danseuse. En 2004, je débute le baccalauréat en danse de l'UQAM, profil pratiques artistiques. Il s'agit d'un programme préprofessionnel de danse contemporaine, préparant pour l'entrée dans le marché du travail, et où conséquemment, les exigences sont plus élevées qu'en milieux récréatif et collégial (niveau cégep).

Durant mes études universitaires en danse, j'ai été tiraillée entre plusieurs façons d'appréhender mon corps. À travers la profusion d'informations me prescrivant quoi faire de moi-même et de mon corps, deux discours principaux s'opposaient. Le modèle du corps-outil dominait et il « parl[ait] le plus souvent des corps en termes de correction, de manipulation et de contrôle. Institutionnellement, [...] la pratique du corps [était définie] par un souci d'efficacité, de rendement et de performances maximales » (Green, 2000, Institutional Considerations) [traduction libre<sup>7</sup>]. Je ressentais la pression de la performance, la nécessité de faire mes preuves, de me distinguer, d'être « digne » de l'attention des professeurs et de leurs commentaires. Je sentais qu'il fallait exceller dans tous les cours, tous les styles chorégraphiques proposés. Sans exception, il fallait que mon corps *reproduise* identiquement tous les mouvements enseignés. Le travail me semblait en être un de reproduction précise, parfaite, sur lequel il fallait ensuite ajouter une couche d'émotion, d'interprétation.

L'ensemble des étudiants me semblait avoir inconsciemment assimilé les enjeux de performance et de compétitivité, même jusque dans le travail de partenaires qui, en soi requiert au contraire une coopération des plus fines. Dans ce type de travail, j'ai perçu de façon récurrente une pression de performance et une projection des attentes

---

<sup>7</sup> Citation originale : "We more often talk about bodies in the realm of correction, manipulation and control. And institutionally, we have defined body practice through a need for efficiency, efficacy, and maximum performance."

des uns sur les autres. Les tensions résultantes faisaient obstacle à l'apprentissage des séquences en partenariat. Bien que j'aie éprouvé un intérêt marqué pour le travail de partenaires tout au long du baccalauréat, je ne savais pas comment surmonter ces obstacles et j'ai rarement ressenti de la satisfaction, du plaisir ou de l'accomplissement dans le travail de partenaires.

Le deuxième modèle, celui du corps vécu, occupait une place moins dominante dans le programme et était véhiculé par les cours d'éducation somatique. Le corps vécu correspond au « corps perçu de l'intérieur, [à partir] d'une perspective à la première personne » (Hanna, cité dans Bottiglieri, 2014, p. 78), au « corps conscient et non [au] corps objet à manipuler de l'extérieur » (Joly et Rouquet, 2008, p. 805-806). Il englobe tous les aspects du soi « au sens où sensations, émotions et pensées font partie d'un tout indissociable et intégré » et agit comme « un système [dont] toutes les parties sont en relation les unes avec les autres » (Joly et Rouquet, 2008, p. 805-806).

Les cours d'éducation somatique m'ont initiée à plusieurs approches somatiques, dont la méthode Feldenkrais et l'Analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé (AFCMD). Dans ces cours, on nous invitait à bouger en portant attention à nos sensations, sans se focaliser sur la reproduction de la forme du mouvement ou de son intention esthétique. Ces mises en mouvement m'offraient pour la première fois l'opportunité de bouger pour aiguïser et prendre conscience de mes sens – vue, ouïe, toucher, proprioception – dans l'action. Ce cadre m'a aussi permis de cerner mes capacités et mes limites de mouvement, mais surtout d'entrevoir comment les moduler, en expérimentant différents chemins possibles pour l'exécution d'un même mouvement. De plus, les enseignants nous encourageaient à bouger en tenant compte de notre état physique, émotionnel et mental. On nous incitait à ne pas « pousser » nos corps; au contraire, l'invitation était d'aller dans le très petit, le très lent, le plaisant, l'agréable, en douceur, à être dans le moment présent. Il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise façon de bouger. Je pouvais me mouvoir sans appréhender de

jugement subséquent. Bref, on me proposait d'apprendre à découvrir mon corps et non pas à le maîtriser. Paradoxalement, la découverte de ce monde de sensations dans le mouvement m'a amenée à mieux le « maîtriser », au sens où je possédais plus d'outils, de ressources internes, pour moduler mon mouvement, parce que j'apprenais à comprendre mon corps, à l'écouter.

Le discours alternatif du corps vécu résonnait en moi positivement, mais demeurait marginal dans le cadre universitaire, là où la danse contemporaine reste normée, et le corps demeure bien ancré dans un discours de maîtrise et de performance du corps-outil (Launay, 2001, p. 94; Tremblay, 2011, p. 177), qui tend même à récupérer ce discours alternatif pour servir la quête d'un corps idéal (Tremblay, 2011, p. 177 et 193), « réduis[ant] au silence [...] la diversité des perspectives et des "vérités" que chaque voix apporte » (Green, 2000, Institutional Considerations) [traduction libre<sup>8</sup>].

Malgré cette préséance du modèle du corps-outil, tout n'était pas noir ou blanc. Si le discours somatique était en partie recyclé par le discours dominant, cela n'a pas effacé en totalité son essence, la « voix différente » qu'il apportait. Personnellement, les cours d'éducation somatique ont été un exutoire ; le développement de ma conscience corporelle par le mouvement était une expérience nouvelle, emballante et « autonomisante<sup>9</sup> ». Dans ces moments somatiques, quelque chose avait soudainement et intuitivement du sens dans mon corps. Bref, l'université m'a paradoxalement mis *en pleine face et en plein corps* le modèle de corps dominant et les outils somatiques pour en prendre conscience et le questionner. Quelques années après ma diplomation, ces tiraillements toujours présents ont néanmoins eu raison de

---

<sup>8</sup> Citation originale : "Dance academe as an institution is disregarding and silencing the voices of difference, [...] the diverse perspectives and « truths » that each bring."

<sup>9</sup> « Autonomisante » est une traduction d'*empowering*. L'*empowerment* est un « potentiel d'agir sur soi et sur le monde » qui prend racines dans « [l]'ancrage sensoriel [...] proposé et provoqué [par les approches somatiques] » (Jay, 2014, p. 111). Ce concept est lié de près à celui d'autorité interne ou d'autorité somatique, soit « la capacité de prendre des décisions sur la base de la connaissance de soi et, plus spécifiquement, en tenant compte des expériences du corps vécu » (Fortin, Tremblay et Vieira, 2008, p. 120).

mon intérêt pour une carrière en danse. Pendant quelques temps, j'ai pratiqué la méthode Feldenkrais et j'ai essayé diverses autres activités de mouvement, dont l'acroyoga.

## 1.2. Pratique de l'acroyoga

En 2009, je découvre l'acroyoga et commence à le pratiquer de manière soutenue. Montréal est un des deux foyers d'émergence de la discipline. L'acroyoga est une fusion du partenariat acrobatique (main à main, portés acrobatiques) et de la pratique de la présence propre au yoga : « L'acroyoga combine acrobaties et conscience yogique. L'essence de l'acroyoga, c'est être présent dans le moment et être en équilibre avec un partenaire<sup>10</sup> ». Comme il s'agit d'une pratique émergente non institutionnalisée, qui ne semble pas avoir fait l'objet de recherches à ce jour, l'histoire de la discipline et le savoir-faire sont véhiculés oralement, par internet<sup>11</sup> ou via les manuels de formation. Les paragraphes suivants présentent un bref historique<sup>12</sup> et une description de cette forme émergente de yoga.

Krishnamacharya est considéré comme le précurseur de la discipline, comme en fait foi un enregistrement vidéo<sup>13</sup>, datant de 1938, le montrant en train d'exécuter des portés yogiques avec un jeune yogi. Durant les années 1980, Ken Nateshvar Scott établit les bases d'un yoga thérapeutique avec partenaire. En 1985, Benjamin Marantz combine massage et acrobaties sous le nom d'Acrosage. Autour de l'an 2000, le

---

<sup>10</sup> <http://acroyoga.com/faq/2>

<sup>11</sup> Voir notamment les sites internet suivants, comme sources fiables: la branche montréalaise: [acroyoga.com](http://acroyoga.com); la branche américaine: [acroyoga.org](http://acroyoga.org); quelques organisations/enseignants reconnus mondialement : [acropedia.org](http://acropedia.org), [yogaslackers.com](http://yogaslackers.com), [acrosuperheroes.com](http://acrosuperheroes.com); sur Facebook : la page The AcroYoga Curmudgeon et le groupe Safety in Acro.

<sup>12</sup> <https://acroyoga.com/acroyoga-timeline/3>

<sup>13</sup> <http://yogadork.com/2011/03/10/krishnamacharya-does-acroyoga-1938-video/>

terme acroyoga émerge à deux endroits presque simultanément et signe la naissance des deux branches reconnues mondialement, qui « ont vu le jour sans connaître l'existence [l'une] de l'autre<sup>14</sup> ». La branche ouest américaine (fondée par Jason Nemer et Jenny Sauer-Klein en 2003) est influencée par le cirque (main à main), le contact yoga et la massothérapie thaï-yoga.

La branche montréalaise, quant à elle, a été fondée par Jessie Goldberg et Eugene Poku. Tous deux danseurs, ils mêlent plusieurs styles dans leurs numéros de variétés, auxquels ils ajoutent progressivement des éléments inspirés du yoga et de l'acrobatie. En 2001, ils nomment officiellement leur pratique acroyoga. Aujourd'hui, on perçoit dans leur style l'influence des yogas yin et régénérateur<sup>15</sup> et de la danse, bien qu'ils se consacrent exclusivement au yoga et à l'acroyoga depuis plusieurs années. Malgré leurs origines différentes, les deux branches partagent un grand nombre de valeurs : « [Elles] ont beaucoup en commun : l'amour et l'utilisation du yoga et des acrobaties comme outils facilitant et encourageant la communication physique humaine<sup>16</sup> ».

L'acroyoga met en jeu le corps dans sa globalité et dans sa relation à l'espace et aux autres corps (partenaires), par l'exécution de portés acroyogiques et d'enchaînements de ces portés. Les portés acroyogiques sont des postures d'équilibre inspirées autant du yoga, du cirque que de la danse, et s'appuient sur des principes biomécaniques et physiques : contrepoids, transferts de poids, leviers, tensions spatiales, alignement des

---

<sup>14</sup> <http://acroyoga.com/faq/2>

<sup>15</sup> Le yoga yin « met l'accent sur des postures passives, statiques, tenues longtemps, dans un état musculaire détendu. [...] Il ne s'agit pas d'une pratique de yoga entière et autonome, elle complète d'autres pratiques de yoga, telles que le Iyengar, l'Ashtanga ou le vinyasa » (<https://www.yogajournal.com/practice/yin-yoga-refresh-practice>) [traduction libre]. En yoga régénérateur, on va rester et se reposer longtemps dans une posture alors que différentes parties du corps sont soutenues par des accessoires (blocs, coussins). Cette pratique vise à cultiver la capacité de relaxer consciemment et surtout de relâcher les tensions habituelles et superflues du corps et de l'esprit. Cette pratique est un peu plus proche d'une pratique méditative que d'une pratique de mouvement; c'est une façon de "méditer" par le biais d'une expérience somatique incarnée » (<https://www.yogajournal.com/yoga-101/why-restorative-yoga-is-the-most-advanced-practice>) [traduction libre].

<sup>16</sup> <http://acroyoga.com/faq/2>

structures et gravité. L'acroyoga se pratique minimalement à deux : une base et une voltige. Une troisième personne, le pareur, assure la sécurité et facilite la communication. Au niveau débutant, la base est le plus souvent couchée sur le dos avec les jambes levées à 90 degrés du sol (*L-basing*). La base porte la voltige, généralement sur ses pieds<sup>17</sup>. Le pareur, debout à côté du duo, place ses mains généralement de part et d'autre des hanches de la voltige, prêt à rétablir l'équilibre ou à ralentir une chute. L'acroyoga peut être enseigné par un seul professeur, bien qu'il soit souvent enseigné par un duo d'enseignants, puisqu'à l'origine, il s'agit d'une discipline qui se pratique minimalement à deux.

En apparence, l'acroyoga ressemble à une discipline à visée performative, à l'instar du cirque. Cependant, il est à l'origine une forme de yoga – une pratique de conscience, de présence, d'hygiène de vie – qui se pratique en contact avec un ou des partenaires. Selon les fondateurs de la branche montréalaise, l'acroyoga se déploie ainsi autour des principes (1) du plaisir et du jeu, (2) de la présence à soi et aux autres, et (3) du défi, du respect et de la sécurité.

Le jeu est au cœur de la pratique, « permettant potentiellement aux pratiquants de reconnecter avec leur enfant intérieur » (Koutrokois, Golberg, Poku. 2007, p. 10) [traduction libre<sup>18</sup>]. Tout comme le yoga et l'éducation somatique, l'acroyoga cultive aussi la présence à soi et au monde. Cette présence assure un environnement où sécurité, soin et attention sont mis de l'avant : « enseignants et pratiquants [doivent] être présents à [eux]-mêmes et à ce qui se passe autour [d'eux] afin d'assurer un environnement sécuritaire, sain et nourrissant » (Koutrokois, Golberg, Poku. 2007,

---

<sup>17</sup> Voir Annexe A : Portés de base « classiques » en acroyoga

<sup>18</sup> Citation originale : “AcroYoga is a [...] practice with the potential to reconnect us to our inner child.”

p. 10) [traduction libre<sup>19</sup>]. Ce type d'atmosphère permet à chacun de sortir de sa zone de confort avec enthousiasme et de faire face aux défis physiques et psychologiques (par exemples, peur de tomber, peur de (se) faire mal, d'être trop lourd, pas bon, pas assez fort ou pas assez souple) dans le respect de soi et des autres. « La pratique de l'acroyoga est fondée sur la confiance et l'acceptation. Elle a même le potentiel d'aider les pratiquants à faire face à certains problèmes de confiance et de confiance en soi » (Koutrokois, Golberg, Poku. 2007, p. 10) [traduction libre<sup>20</sup>]. « Parmi toutes les habiletés développées et encouragées, la communication verbale et non verbale, par le corps (via des signaux codés et par la respiration) » (Koutrokois, Golberg, Poku. 2007, p. 10) [traduction libre<sup>21</sup>], est centrale. La communication se vit ici dans un double aller-retour : « en écoutant les autres, j'apprends à mieux m'écouter, et en étant présent à moi-même, je peux mieux comprendre les autres » (Osorio dans Koutrokois, Golberg, Poku. 2007, p. 7) [traduction libre<sup>22</sup>].

La pratique de l'acroyoga m'a appris à m'outiller pour travailler physiquement avec des partenaires dans l'harmonie. Sonia Osorio, qui signe la préface de *The Art of AcroYoga™ Manual : Acrobatics with a Yogic Consciousness*, exprime parfaitement ce que l'acroyoga m'a apporté : « Dans une atmosphère de plaisir, de respect, de sécurité et de défi, j'ai trouvé ce que je n'arrivais alors pas encore à formuler en mots : un lieu où le mouvement et la conscience du corps propres à un individu et à un autre peuvent se rencontrer à travers une expressivité créative » (Osorio dans

---

<sup>19</sup> Citation originale : “As AcroYoga teachers (and practitioners), we must be present to ourselves and to what is going on around us to ensure a safe and nurturing environment, for both our students and ourselves.”

<sup>20</sup> Citation originale : “AcroYoga’s potential for dealing and helping people cope with issues related to trust and confidence is boundless, since the root of the practice itself is trust and acceptance.”

<sup>21</sup> Citation originale : “Among the skills we cultivate and encourage are how to communicate verbally and non-verbally (through body-cues and breath) [...]”

<sup>22</sup> Citation originale : “[...] how working with others would allow one to better listen to themselves; and how by being aware of ourselves, we could also understand others better.”

Koutrokois, Golberg, Poku. 2007, p. 7) [traduction libre<sup>23</sup>]. Ce que l'acroyoga m'apportait était tel que j'ai souhaité le partager en l'enseignant à mon tour. La prochaine section présente les principes de mon enseignement de l'acroyoga.

### 1.3. Enseignement de l'acroyoga

Je me suis formée en acroyoga auprès de deux professeurs seniors d'AcroYogaMontréal : Costa Koutrokois<sup>24</sup> et Jill Campbell<sup>25</sup>. Ils ont eux-mêmes été les premiers formés par les fondateurs de la branche montréalaise. Forte de mon bagage en danse, en éducation somatique et en acroyoga, j'ai commencé à enseigner des cours d'acroyoga hebdomadaires en 2013 avec Costa Koutrokois, qui partage ma philosophie somatique du mouvement et de l'enseignement. À ce jour, en août 2018, nous co-enseignons encore, bien que j'enseigne aussi seule ou parfois avec d'autres enseignants.

Plusieurs principes de l'acroyoga, tel que transmis par les fondateurs de la branche montréalaise, rejoignent la philosophie de l'éducation somatique par affiliation naturelle<sup>26</sup>. Chaque enseignant insiste plus ou moins sur chacun d'eux. De mon côté,

---

<sup>23</sup> Citation originale : "In an atmosphere of fun, respect, safety and challenge, I found what I had not yet been able to articulate: a place where movement and awareness of one's own body and another could meet in a creative expression."

<sup>24</sup> Professeur de yoga, d'acroyoga et de cirque, entraîneur privé, massothérapeute (<https://acroyoga.com/costa-koutrokois/71>)

<sup>25</sup> Artiste circassienne et vocale, professeure de yoga et d'acroyoga à l'international (<https://acroyoga.com/jill-campbell/7> et <http://montreal.wanderlustyoga.com/professeurs/>)

<sup>26</sup> Les approches somatiques « reposent sur des principes comme la présence à ce qui se passe, l'observation des différences, le non jugement, le choix, la prise en compte du contexte » (Joly et Rouquet, 2008, p. 805-806). En plus des approches reconnues (notamment la méthode Feldenkrais, la technique Alexander, le Body-Mind-Centering), d'autres approches « se réclamant du travail avec le corps conscient » (Joly et Rouquet, 2008, p. 805-806) sont souvent affiliées à l'éducation somatique, par exemple « certaines formes d'art martial, de yoga, de gymnastique douce, des techniques de relaxation ou d'entraînement sportif qui incorporent cette conception du corps conscient dans leur

mon approche pédagogique s'appuie sur quatre fondements inspirés de l'éducation somatique : (1) primauté du processus, (2) l'affinement sensoriel, (3) la présence à l'instant, à soi et aux autres, et (4) une expérience agréable et sécuritaire.

Premièrement, je privilégie le processus d'apprentissage plutôt que le résultat. J'insiste dès le début des cours : le but n'est pas de réussir coûte que coûte les portés, mais plutôt d'avoir du plaisir à les expérimenter. Je mets aussi de l'avant l'affinement sensoriel (deuxième fondement), car je crois qu'il permet notamment de développer une compréhension incarnée de la biomécanique à l'œuvre dans les portés acroyogiques. En ressentant physiquement l'alignement des corps avec la gravité et les lignes de tensions, les étudiants sont plus autonomes dans leur expérience acroyogique. Ils ont moins besoin d'une ressource externe (l'enseignant) pour surmonter les obstacles rencontrés. Ils deviennent leur propre professeur, puisant ainsi dans le savoir qui réside dans l'expérience sensorielle. Mon rôle d'enseignante en est plutôt un de guide. Mentionnons aussi que l'acroyoga, en mettant constamment en jeu l'équilibre au travers des transferts de poids entre partenaires, offre un contexte favorisant l'affinement sensoriel. En effet, les points de contact physique entre partenaires permettent un « retour somatique » qui ne ment pas au regard de l'équilibre et de l'alignement. En état d'équilibre stable, l'alignement gravitaire des partenaires est optimal, la structure « tient » pratiquement toute seule, c'est-à-dire que très peu d'effort musculaire est requis pour maintenir l'équilibre. Cependant, dès que les partenaires bougent hors de l'alignement optimal, le porté ne peut être maintenu qu'à grands frais musculaires et les partenaires ont alors l'impression d'être en résistance avec leur poids, celui de leur partenaire et avec la gravité.

J'incite aussi les étudiants à cultiver et à renouveler leur présence durant les cours; il s'agit du troisième fondement de mon approche pédagogique. La présence soutient

---

pédagogie » (Joly et Rouquet, 2008, p. 805-806). C'est dans cette perspective que je considère mon enseignement de l'acroyoga comme une approche affiliée à l'éducation somatique.

l'affinement sensoriel, mais elle permet aussi de prendre conscience des difficultés qui ne sont pas biomécaniques, c'est-à-dire les pensées-obstacles éprouvées par soi-même ou ses partenaires : obsession de performance, jugements et peurs.

Le quatrième fondement somatique sur lequel je construis mes cours correspond à l'installation d'une expérience agréable et sécuritaire. Ce qui est particulièrement indiqué pour des disciplines comme l'acroyoga et le travail de partenaires, qui lorsqu'expérimentées pour les premières fois représentent un terrain inconnu et inhabituel. Le contact physique entre partenaires y est très présent, ce qui peut rendre mal à l'aise certains étudiants. C'est aussi une pratique impressionnante puisque les portés acrobatiques apparaissent risqués aux non-initiés : la confiance de départ est à construire.

En affinant leur conscience corporelle cours après cours, au travers d'une expérience agréable et sécuritaire, les étudiants développent une maîtrise technique, mais aussi des compétences relationnelles. Coopération et responsabilisation individuelle émergent des situations d'apprentissage proposées, alors que la confiance s'établit par et dans la communication. Je l'ai vécu comme pratiquante et j'en ai été témoin comme enseignante-guide : la dimension relationnelle est au cœur de l'acroyoga, c'est elle qui semble toucher le plus les étudiants, qui les surprend agréablement et font qu'ils s'investissent dans la pratique.

En raison de la préséance de la dimension relationnelle, je considère mon approche somatique de l'enseignement de l'acroyoga avant tout comme « une façon d'être et d'entrer en relation avec soi-même, avec les autres et avec les opportunités que la vie nous offre, plus qu'une méthode d'enseignement ou de pratique » (Osorio dans Koutrokois, Golberg, Poku. 2007, p. 7) [traduction libre<sup>27</sup>]. Comme le dit Osorio, « nous sommes dans ce monde et faisons partie de ce monde, et ce monde vivant est

---

<sup>27</sup> Citation originale : "It is not about the how to teach or practice, but about how we are in relationship – with ourselves, with others, and with the opportunities that life has presented to us [...]."

fait de mouvement, de respiration et d'interactions » (Osorio dans Koutrokois, Golberg, Poku. 2007, p. 7) [traduction libre<sup>28</sup>], et c'est ce monde que j'aspire à recréer en classe : un microcosme composé de plusieurs individus présents à eux-mêmes et en interaction avec les autres, dans le mouvement. C'est aussi ce que je souhaite partager avec les danseurs en formation. Les dimensions interactive et relationnelle sont fondamentales dans le travail de partenaires en danse. Il semble que les danseurs en formation peuvent grandement bénéficier des outils offerts par un enseignement somatique de l'acroyoga, notamment pour développer les compétences requises dans leur travail avec de multiples partenaires.

## 2. Recension des écrits

La découverte de l'acroyoga, l'intuition de son potentiel pour l'apprentissage du travail de partenaires et mon intérêt marqué pour la pédagogie ont rapidement suscité chez moi une question à deux versants : comment aurais-je vécu l'apprentissage du travail de partenaires durant mes études en danse si j'avais eu l'opportunité d'expérimenter l'acroyoga? En quoi faire l'apprentissage du travail de partenaires à travers une approche somatique de l'acroyoga permettrait de transformer l'expérience d'étudiants en danse? J'ai recensé les écrits scientifiques traitant des éléments de cette dernière question. Cette recension fait l'objet des quatre sous-sections suivantes qui abordent la formation en danse au collégial, le travail de partenaires en danse, l'éducation somatique dans la formation en danse, de même que les interactions physiques en contexte scolaire et en danse.

---

<sup>28</sup> Citation originale : “[...] we are in and of this world – and that this world is about movement, breath and how we interact [...]”

## 2.1. Formation en danse au collégial

Mon expérience d'enseignement au cégep de Gaspé fut révélatrice de ma passion pour l'enseignement et de ma facilité à entrer en relation avec les étudiants d'âge collégial (généralement, 17 à 20 ans). Le choix du contexte collégial comme terrain de recherche m'apparaissait donc logique. Cependant, n'y ayant enseigné que la photographie, il était nécessaire que je me documente sur l'enseignement de la danse au niveau collégial, où très peu de recherches y ont été menées (Leduc *et al.*, 2012, p. 375). Toutefois, j'ai pu m'appuyer sur le programme d'études préuniversitaires en danse du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2017) et sur trois écrits récents, qui portent sur l'évaluation des apprentissages : le *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en danse au collège et à l'université* (Fortin *et al.*, 2014), une étude sur l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques en arts au collégial (Leduc, Blais et Raïche, 2012) et le rapport d'évaluation du programme *Danse* du cégep Saint-Laurent par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2006). Voici le portrait de l'enseignement de la danse au collégial que j'ai pu tracer.

Les programmes d'études collégiales du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, dont celui en danse, « prépare[nt] à exercer une profession sur le marché du travail ou à poursuivre des études universitaires » (Québec, 2017, p. 1). Pour cela, l'enseignement collégial en danse offre

[...] une formation intermédiaire en ce qui concerne les techniques de la danse, l'interprétation et la création. L'ensemble de cette formation permettra [à l'étudiant] d'acquérir les compétences et la polyvalence requises pour poursuivre des études universitaires dans ce domaine. (Québec, 2017, p. 6)

Le programme *Danse* vise notamment à rendre l'élève apte à :

- Établir une pratique physique saine, qui implique [...] la reconnaissance des situations fréquentes dans la danse où il y a des possibilités de blessures;
- [...] développe[r] la sensibilité proprioceptive [...];
- Adopter une attitude et un comportement favorisant son épanouissement [...] : développement [...] de qualités personnelles telles que l'autonomie, la confiance en soi, l'ouverture d'esprit et la facilité à s'exprimer (Québec, 2017, p. 7-8).

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur trace les grandes lignes du programme *Danse*, mais laisse le soin aux directions d'établissements collégiaux de déterminer les cours et leur contenu, ainsi que les critères d'admissibilité. Au sujet de l'admission, le degré de pratique et de connaissance de la danse ne constitue pas un facteur de refus : « l'hétérogénéité des classes (notamment en ce qui a trait au niveau de maîtrise du mouvement) [et l'inégalité des connaissances] des étudiants sur la danse » (Leduc et *al.*, 2012, p. 391) sont constatées parmi les cohortes d'étudiants admis et constituent deux caractéristiques non négligeables du bassin d'étudiants en danse.

De plus, l'enseignement au collégial « a pris le tournant des approches par compétence dès 1993 (Gouvernement du Québec, 1993, cité dans Leduc et *al.*, 2012, p. 374). La compétence se définit comme la « mobilisation de diverses ressources permettant aux individus de traiter des situations de façon optimale » (Fortin et *al.*, 2014, p. 42). Dans cet esprit, l'apprentissage de l'acroyoga, par l'acquisition de compétences transversales<sup>29</sup>, pourraient enrichir les compétences disciplinaires en danse, en répondant aux visées du programme citées plus haut.

---

<sup>29</sup> Compétence transversale : « Compétence développée à travers les activités éducatives et les apprentissages des différentes matières, permettant d'exploiter ces acquis scolaires dans une diversité de situations, d'abord en classe, puis en dehors du cadre des cours ou des disciplines. Par exemple, être capable d'établir des liens conceptuels entre des contenus de matières scolaires, trouver la méthode de travail la plus adaptée à différentes situations d'apprentissage ou savoir travailler en équipe » ([http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8357966](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8357966)).

D'une manière similaire, mon approche somatique de l'acroyoga aborde aussi trois des six actions mobilisatrices<sup>30</sup> définies par Fortin *et al.* (2014), suite à leur étude sur le processus créatif chez les étudiants en arts :

1. développer une présence à soi, au monde et à l'expérience;
2. collaborer/co-construire l'œuvre avec ses partenaires;
3. réfléchir/analyser son travail, des démarches et des œuvres (p. 17).

Effectivement, mon approche somatique de l'acroyoga cherche à favoriser la présence à soi, au monde et à l'expérience chez les étudiants. De plus, les tâches proposées en classe représentent des opportunités de collaborer et de co-construire l'apprentissage avec ses partenaires. Finalement, afin de progresser, les étudiants sont amenés à réfléchir sur les explorations en cours, leurs apprentissages et leurs collaborations. Les compétences transversales développées dans l'apprentissage de l'acroyoga peuvent ainsi nourrir l'apprentissage de la danse et du travail de partenaires.

## 2.2. Travail de partenaires en danse

Le travail de partenaires se définit comme « un mouvement dans lequel une force appliquée par un ou plusieurs danseurs affecte les actions d'un autre danseur » (Lafortune, 2003, p. 89). Il s'agit de situations où « les danseurs dépendent physiquement l'un de l'autre », de sorte qu'« [ils] doivent produire un mouvement commun, c'est-à-dire un mouvement qui ne pourrait exister sans la participation des deux danseurs » (Lafortune, 2010, p. 13).

Le travail de partenaires « occupe actuellement une place de choix dans le paysage chorégraphique occidental » (Lafortune, 2010, p. 12), mais aussi dans de nombreuses

---

<sup>30</sup> Actions mobilisatrices : « actions qui mobilisent les ressources personnelles » (Fortin *et al.*, 2014, p. 42).

autres disciplines artistiques ou sportives (Lafortune, 2010, p. 16), auxquelles me semble pouvoir s'ajouter l'acroyoga. Selon Sylvain Lafortune, danseur, enseignant québécois spécialisé en travail de partenaires et auteur d'un mémoire (2003) et d'une thèse (2010) sur ce sujet, peu d'études en avaient jusqu'alors traité (2010, p. 12). Même du côté des sciences de l'éducation physique et sportive, « il est difficile de trouver des études qui portent sur les mouvements nécessitant la participation de plusieurs individus » (Lafortune, 2010, p. 16). Conséquemment, il y a peu de connaissances théoriques sur le travail de partenaires (Lafortune, 2010, p. 24).

De plus, il y a « peu ou pas de méthodes de travail éprouvées ou de techniques établies, peu ou pas de formation spécifique » (Lafortune, 2010, p. 24). D'ailleurs, durant ma formation universitaire en danse d'une durée de trois ans, ma cohorte n'avons reçu qu'un atelier de trois heures sur le travail de partenaires (donné par Lafortune), qui consistait en une initiation pratique au vocabulaire, aux types de portées et aux phases d'un porté. L'atelier se concentrait principalement sur l'aspect biomécanique. Cependant, comme Lafortune l'explique, le travail de partenaires est multidimensionnel : relationnel, artistique, pédagogique, biomécanique (Lafortune, 2010, p. 9-10).

Autrement, le travail de partenaires est souvent négligé dans les formations professionnelles ou abordé simplement de façon expérientielle, c'est-à-dire par essais-erreurs (Lafortune, 2010, p. 19). Les conséquences de cette approche expérientielle du travail de partenaires se perçoivent aisément dans l'absence de vocabulaire et dans la méconnaissance de principes biomécaniques (Lafortune, 2010, p. 20-22). L'approche par essais-erreurs requiert beaucoup de temps et d'effort, ce qui augmente le niveau de fatigue et le risque de blessures (Lafortune, 2010, p. 20-22, 218).

Dans sa thèse, Lafortune effectue une étude de cas sur l'expertise de trois couples de danseurs professionnels en regard du travail de partenaires. Après analyse des

questionnaires, des entretiens et des observations lors de l'apprentissage d'un duo chorégraphique, Lafortune conclut que ce dernier correspond à une quête d'informations (2010, p. 355-356), dans laquelle le partage de ces dernières, qui consiste « à saisir, traiter et partager les informations mises à [sa] disposition » (2010, p. 213), fait partie de l'essentiel du travail. De plus, « la capacité [à le faire] rapidement et efficacement [constitue] une compétence de premier ordre » (Lafortune, 2010, p. 213-214). D'ailleurs, nombre de danseurs admettent « que la verbalisation de l'expérience dansée est impérative [dans le travail de partenaires], reconnaissant que l'intuition » n'est pas infaillible (Lafortune, 2010, p. 352). La verbalisation est un incontournable, mais est vécue comme un mal nécessaire, car les danseurs sont peu ou pas outillés en termes de communication verbale et il en résulte que leurs tentatives s'avèrent souvent infructueuses. L'emploi inefficace de la verbalisation renforce la croyance qu'elle n'est pas une bonne voie de résolution de problème (Lafortune, 2010, p. 353).

Lorsqu'il est question d'effectuer une action, pas seulement dans le travail de partenaires, mais dans une séquence de mouvements dansés, la quête d'information sert à se construire une représentation claire, détaillée et juste de l'enchaînement, car cette représentation sert de référence pour le choix des stratégies d'exécution, la conduite du mouvement et l'évaluation des résultats (Vergnaud, 1996.). Cadopi et Bonnery disent que, dans l'apprentissage de la danse, la construction d'une représentation est complexe et combine divers modes de saisie (visuelle et kinesthésique) (1990, cités dans Lafortune, 2010, p. 220). La représentation est en fait le croisement de multiples représentations, dont :

1. Une représentation de ses actions propres;
2. Une représentation des actions de ses partenaires auxquelles il participe;
3. Une représentation de la conduite (c'est-à-dire quel partenaire guide, quel partenaire est guidé et à quel moment) (Lafortune, 2010, p. 221-223).

Finalement, la représentation commune aux partenaires correspond à un espace commun situé au carrefour des représentations individuelles. Elle doit contenir une quantité suffisante de points communs afin de créer un « environnement cognitif partagé » (Sperber et Wilson, 1989 dans Lafortune, 2010, p. 224-225), nécessaire à la réussite de l'apprentissage. Pour ce faire, les partenaires doivent verbaliser certaines informations propres à leurs représentations individuelles.

Beaucoup de situations problématiques résultent d'une non-convergence des représentations de l'action à exécuter propre à chaque partenaire. Ce type de malentendu concerne particulièrement la conduite du mouvement (Lafortune, 2010, p. 225). Selon Lafortune, ces situations pourraient faire l'objet d'une recherche en soi (Lafortune, 2010, p. 225). J'ai aussi observé ce phénomène dans les cours d'acroyoga que j'enseigne. Il est fréquent qu'un étudiant vienne me voir avec un problème « irrésoluble » qu'il impute à son manque d'habileté, alors qu'il réussit une fois que nous clarifions ensemble qui guide le mouvement et qui se laisse guider à chaque étape de l'action. Bref, une des clés de la résolution entre partenaires consiste à valider que les partenaires possèdent la même représentation, notamment en vérifiant si le but poursuivi dans l'action est le même pour chacun, surtout par rapport à la conduite.

En accomplissant des actions de verbalisation, les partenaires facilitent leur travail collaboratif vers l'objectif commun : maîtriser l'enchaînement dansé. L'étendue des actions de verbalisation est large : clarifier explicitement l'objectif commun, décrire l'expérience personnelle, partager l'évaluation de l'exécution, exprimer satisfaction ou insatisfaction, identifier un problème, émettre des hypothèses de solution et choisir ensemble les pistes à essayer. De plus, dans l'échange verbal, la régulation du tour de parole donne à chacun la chance d'exprimer son point de vue et permet aux

partenaires d'atteindre un état de félicité interactionnelle<sup>31</sup> (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 16), lui-même primordial à l'adhésion au but commun et à la préservation d'une ambiance de travail agréable, en évitant les frictions. La préservation d'une ambiance de travail agréable est une clé incontournable de la réussite. À preuve, en situation problématique, il arrive souvent que l'objectif d'atteindre la maîtrise de la séquence glisse temporairement à l'arrière-plan : préserver l'ambiance de travail devient l'objectif premier et primordial (Lafortune, 2010, p. 239). Les partenaires sont alors très attentifs à ce qui se dit, se voit et se ressent.

Lafortune nomme cette attention verbale, visuelle et kinesthésique des partenaires entre eux le dialogue sensoriel. Il s'agit de l'échange de signaux non verbaux entre les partenaires. Le naturel et la rapidité du dialogue sensoriel font en sortes qu'il est souvent associé à l'instinct ou l'intuition. Il donne l'impression d'un « rapport symbiotique », d'un « lien fusionnel » entre les partenaires (Lafortune, 2010, p. 369). Les habiletés liées au dialogue sensoriel – parler par le corps et lire le corps – ne sont pas innées. Lafortune suggère qu'il « serait intéressant de mieux comprendre [...] la nature du dialogue sensoriel qui s'installe entre [les partenaires, afin] d'identifier les facteurs qui permettent à certains danseurs une meilleure lecture des besoins de [leur] partenaire » (2010, p. 237) et de pouvoir en faire un savoir à incorporer dans la formation professionnelle du danseur.

Finalement, trois sources principales de difficulté dans le travail de partenaires ont été identifiées :

- l'absence de connaissances biomécaniques;
- le manque de force;
- la non-convergence des représentations de chacun vers un but commun explicite (Lafortune, 2010, p. 363).

---

<sup>31</sup> Selon les recherches de Cosnier et Vaysse sur la psychologie de la communication, accéder à la félicité interactionnelle, c'est « pouvoir expliciter sa pensée, la faire comprendre et au-delà être approuvé, partager un point de vue, faire réaliser une action, persuader, etc. » (1997, p. 16).

La non-convergence des représentations prendrait origine dans le manque d'outils conceptuels nécessaires à la verbalisation (Lafortune, 2010, p. 365) et le manque d'outils nécessaires au développement des habiletés liées au dialogue sensoriel. Au terme de sa thèse, Lafortune formule six points spécifiques constituant l'expertise en travail de partenaires et qui sont garants de la réussite de l'apprentissage :

- Avoir un objectif commun explicite;
- Communiquer clairement et faire preuve d'ouverture;
- Réguler les échanges (équité);
- Être à l'écoute des préférences de chacun;
- Anticiper les actions de chacun afin de coordonner les actions;
- Fonder son analyse des problèmes sur des connaissances théoriques (2010, p. 355).

Ces six points, selon Lafortune, pourrait servir de base à l'élaboration du contenu d'un programme de formation. En termes de communication et d'ambiance de travail, je crois que l'acroyoga peut offrir plusieurs outils pertinents aux danseurs en formation. L'approche somatique que je propose en acroyoga vient offrir des outils pour développer la conscience corporelle et l'écoute nécessaires au dialogue sensoriel, ainsi que des outils pour faciliter la communication verbale. Plusieurs études empiriques ont d'ailleurs portées sur les bénéfices de l'inclusion d'approches somatiques dans la formation en danse.

### 2.3. Éducation somatique dans la formation post-secondaire en danse

Dans le milieu de la danse, l'entraînement du danseur est actuellement (et historiquement) traversé par la pratique d'approches somatiques (Jay, 2014, p. 104). Celles-ci « sollicitent le corps du sujet comme corps-sujet au cœur de son intelligence propre » (Jay, 2014, p. 104). Cependant, le milieu de la danse reste le reflet de

l'espace social dans lequel il s'inscrit et est ainsi dominé par un certain « modèle du corps performant dirigé [...] par la notion de maîtrise, de commande et de contrôle », qui nous amène « à considérer notre corps comme une machine, à faire en sorte de le contrôler le plus efficacement possible » (Jay, 2014, p. 104). L'approche sensible promue par les approches somatiques permet une révision du modèle corporel dominant (Jay, 2014, p. 104), ou du moins apporte un choix, une alternative possible.

Certains chercheurs se sont penchés sur l'apport de l'éducation somatique dans la formation des danseurs. Quatre études traitant de l'éducation somatique en contexte de formation universitaire en danse ont retenu mon attention : celle de Tremblay (2011), celle de Fortin, Tremblay et Vieira (2008)<sup>32</sup>, celle de Long et Buck (2008), ainsi que celle de Green (1999). Chacune a étudié un phénomène précis : les représentations de la santé et les rapports au corps en lien avec la pratique de la danse pour Tremblay, l'expérience des discours de la danse et de l'éducation somatique pour Fortin *et al.*, les relations de pouvoir en situation d'enseignement et d'apprentissage pour Long et Buck, et les perceptions et les constructions corporelles pour Green. Voici certaines grandes lignes de ces études qui apportent plus de précision au portrait des étudiants en danse et ainsi qu'un éclairage empirique sur l'inclusion d'approches somatiques en contexte de formation post-secondaire en danse.

Dans les études de Green et de Tremblay, comme dans celle de Long et Buck, la majorité des étudiants semblent se soumettre à la quête et à la pression imposante du corps idéal, malgré certains désirs de se connecter à leur soi et à leurs impulsions corporelles intérieures. L'étude de Fortin *et al.* a, quant à elle, donné naissance à une catégorisation des participants : ceux s'appropriant le discours dominant du corps

---

<sup>32</sup> Ces deux études (Tremblay, 2011; Fortin, Tremblay et Vieira, 2008) ont eu lieu au département de danse de l'UQAM pendant mon baccalauréat. Ma participation à l'étude m'a permis de vivre une expérience approfondie et intensive d'éducation somatique et de réflexions sur les discours de la danse et sur le rapport au corps. Cette expérience marquante a contribué à l'orientation de mon approche du mouvement comme pratique, enseignante et étudiante-chercheuse.

idéal, ceux s'y accommodant et ceux y résistant. La recherche de Tremblay – effectuée en parallèle de celle de Fortin et *al.*<sup>33</sup> – démontre qu'une majorité d'étudiants accordent beaucoup d'importance à l'autorité des professeurs et des chorégraphes (2011, p. 130), qui sont en quelque sorte les représentants du modèle à atteindre. On apprend aussi que les étudiants entretiennent différents types de rapports au corps, dont la plupart instrumentalise le corps (rapports fonctionnel, performant, productif, critique). Ce phénomène serait en symbiose avec les demandes du champ de la danse, mais serait aussi lié à l'âge des étudiants.

Tremblay dégage de ce constat un habitus dominant en danse contemporaine – celui de la compétition entre pairs, du perfectionnisme, de l'assiduité dans l'entraînement et de la productivité (2011, p. 197) – dont l'appropriation par les étudiants semble déjà bien avancée avant même leur entrée au baccalauréat (2011, p. 207). Ce qui laisse supposer que les étudiants en danse au collégial seraient eux aussi dans ce type de rapports au corps. Paradoxalement, l'engagement premier des étudiants du baccalauréat dans la discipline de la danse semble majoritairement motivé par une logique d'épanouissement personnel (effet bénéfique de la danse sur le bien-être psychologique, sur l'équilibre mental) (Tremblay, 2011, p. 190). La recherche-action de Tremblay semble avoir permis l'émergence d'un rapport au corps réflexif, favorisant la subjectivation du corps, principalement chez les étudiants de deuxième et troisième années. La pertinence d'un espace de discussion (sur le corps dansant, sur le milieu de la danse et ses valeurs, etc.) a été très appréciée par les étudiants et les co-chercheurs, certains ont même souligné sa nécessité dans la formation en danse (Tremblay, 2011, p. 207).

Les quatre études mettent en lumière le potentiel des outils somatiques pour éveiller les étudiants aux alternatives du discours dominant. L'éducation somatique offre des

---

<sup>33</sup> La recherche de Tremblay (2011) s'inscrit dans le volet « étudiants préprofessionnels » du projet « Danser et être en santé » des chercheuses Sylvie Fortin (UQAM) et Geneviève Rail (Université d'Ottawa).

opportunités de vivre différemment son corps et de réfléchir sur le modèle dominant dans la formation en danse. Néanmoins, les chercheurs nommés précédemment soulignent que les approches somatiques sont parfois déstabilisantes et peuvent rencontrer de la résistance et générer de l'inconfort. Il est donc nécessaire d'encadrer leur intégration progressive dans la structure pédagogique déjà en place. Il en est de même d'une composante fondamentale du travail de partenaires, le contact physique.

#### 2.4. Interactions physiques et jeu dans la formation post-secondaire et en danse

Le travail de partenaires, comme l'acroyoga, est fondé sur des interactions qui se produisent principalement par contact physique. Je me suis questionnée sur les perceptions que les étudiants se font des interactions physiques dans leur formation en danse. Bien qu'il semble y avoir de nombreux écrits théoriques sur les interactions physiques, j'ai trouvé peu d'études de terrain, encore moins dans le contexte de la formation post-secondaire en danse. Deux études européennes (Bannon et Holt, 2011; Jussilainen, 2015) ont toutefois retenu mon attention. Elles portent sur le rapport qu'entretiennent des individus avec le toucher (interaction physique) en contexte de danse et sur son rôle dans l'élaboration d'un savoir-faire dansé et d'un savoir-être social. Ces études seront détaillées plus bas.

Par ailleurs, je souhaite spécifier qu'en acroyoga, les interactions physiques s'ancrent dans une approche ludique, alors qu'en formation post-secondaire en danse, il semble que le jeu ne soit pas une approche courante. Sur cette notion de jeu dans la formation en danse, je n'ai d'ailleurs recensé qu'une étude, celle de Lindqvist (2001), qui concerne spécifiquement l'enseignement de la danse aux enfants. Cependant, hors champs de la danse, j'ai trouvé deux thèses sur l'apprentissage par le jeu chez l'adulte : la première auprès de femmes (Melamed, 1985), l'autre dans la formation universitaire de 1<sup>er</sup> et de 2<sup>e</sup> cycles (Tanis, 2012).

En acroyoga comme dans le travail de partenaires en danse, l'interaction se fait par contact physique. Du côté de la recherche en danse, l'étude de Bannon et Holt<sup>34</sup> explore le toucher comme forme incorporée d'interaction sociale et le rôle qu'il occupe dans la génération du savoir en danse (2011, p. 215). Les chercheurs rapportent quelques commentaires d'étudiants universitaires au sujet du toucher en contexte de travail en studio de danse, qui reflètent une certaine appréhension vis-à-vis du toucher, mais qui font surtout foi de ses bénéfices sociaux et scolaires. Les auteurs expliquent que cette appréhension découle probablement du fait que le toucher est connoté négativement dans notre imaginaire social, alors qu'il peut être sain et qu'il est surtout essentiel à la compréhension de notre univers social (Bannon et Holt, 2011, p. 219). La peur d'un toucher intrusif ou abusif peut se répercuter dans les relations entre chorégraphe et performeur, entre professeur et étudiant, et entre étudiants eux-mêmes. Les auteurs affirment qu'il est « nécessaire de renouveler le cadre et le climat de travail, d'un point de vue moral et éthique, afin de créer un environnement sain et propice pour apprendre à partir d'expériences "pleines de tous les sens" » (Bannon et Holt, 2011, p. 219) [traduction libre<sup>35</sup>].

L'étude de Jussilainen<sup>36</sup> (2015) s'appuie elle aussi sur la relation que nous entretenons avec le toucher, en tant que société, et sur le pouvoir potentiellement nourrissant autant que destructeur du toucher. La chercheuse tente de démontrer la capacité du Contact Improvisation (CI)<sup>37</sup> de répondre au « besoin culturel

---

<sup>34</sup> Bannon est conférencière et professeure de danse à l'université de Hull au Royaume-Uni; Holt est conférencier à la même université, danseur professionnel et chiropraticien.

<sup>35</sup> Citation originale : "What we may need [...] is a renewed moral framework and ethical ethos within which to promote a safe place to learn from 'sense-full' experiences."

<sup>36</sup> Jussilainen est enseignante et artiste de danse et de performance indépendante finlandaise, dont l'approche s'appuie sur l'improvisation, le Body-Mind-Centering, le Release Technique, le Mouvement authentique et le Feldenkrais notamment.

<sup>37</sup> Le CI a été créé dans les années 1970 par un groupe de danseurs souhaitant étudier comment la communication est possible par le toucher : "When, in 1972, a group of dancers began work on

d'apprendre à toucher de façon appropriée au contexte donné » (Jones, 1990, cité dans Jussilainen, 2015, p. 115) [traduction libre<sup>38</sup>]. Grâce à des exemples tirés de données recueillies dans un groupe de recherche de professionnels en CI et dans un groupe de danse pour femmes en situation de vulnérabilité, l'auteure expose comment certaines caractéristiques explorées en CI (attention, confiance, soutien, interaction, aspect ludique) contribuent à bâtir des interactions positives par le biais du toucher.

Ces mêmes caractéristiques font partie intégrante de l'acroyoga. Considérant qu'elles contribuent à développer des interactions positives, on peut supposer que, ce faisant, elles peuvent contribuer aussi à maintenir une ambiance de travail agréable et à favoriser une félicité interactionnelle (Cosnier et Vaysse, 1997), deux éléments essentiels à la réussite du travail de partenaires selon Lafortune<sup>39</sup>. Aussi, le milieu de l'acroyoga est concerné par les mêmes problématiques et enjeux que le CI au regard de la nature agréable/agressante du toucher, de l'importance d'un climat favorisant un toucher respectueux et du droit de refuser ou d'accepter un contact physique. N'étant pas parvenue à trouver d'écrits scientifiques sur l'acroyoga dans les bases de données consultées (ERIC, SPORTDiscus, Taylor & Francis, Erudit, Sage, ProQuest), je me suis appuyée sur les données de Jussilainen pour comprendre les phénomènes liés au toucher en acroyoga, puisque ce dernier partage beaucoup de caractéristiques et d'enjeux avec le CI.

Le jeu est une notion qui m'interpelle puisque la dimension ludique participe de l'instauration d'une ambiance de travail agréable, qui est une caractéristique de la pratique de l'acroyoga, et c'est cette ambiance qui fournit le support à des interactions physiques positives. Le jeu dans l'apprentissage de la danse a été étudié par Gunilla Lindqvist en Suède (2001). Lindqvist a observé et analysé le contenu de

---

Contact Improvisation, it was a study of the way communication was possible through touch." (Paxton, 1980-81, p. 67)

<sup>38</sup> Citation originale : "[...] a need to learn how to touch appropriately in a given context".

<sup>39</sup> Voir section 2.2 du chapitre I, p. 24.

26 leçons de danse et la façon dont les professeurs enseignaient la danse à des enfants de 6 à 8 ans dans cinq villes différentes. Elle a aussi interviewé tous les enfants des classes observées. Comme prémisse, elle s'appuie sur la pensée de Vygotski et affirme que le jeu est une étape préliminaire à la créativité chez l'enfant, qu'il crée du sens d'une nouvelle manière pour l'enfant, et qu'il est la rencontre dynamique entre les activités intérieure (émotions, pensées) et extérieure de l'enfant (Lindqvist, 2001, p. 42). Par le jeu chez le jeune enfant, elle entend le jeu en tant que fiction dramatique (histoires, thèmes, rôles personnages, etc.), dans laquelle pourrait prendre naissance la danse de l'enfant. Ses conclusions l'amènent à affirmer qu'une majorité de professeurs de danse ne recourent pas ou très peu au jeu et à la fiction pour stimuler la danse dans les cours, ceux-ci plutôt basés sur le mouvement et la technique et sont fortement inspirés par l'approche labanienne (Lindqvist, 2001, p. 47-49). Comme l'approche labanienne est aussi très présente dans la pédagogie de la danse au Québec, on peut supposer qu'un constat similaire est possible ici : c'est-à-dire que la danse et le jeu (entendu comme fiction) ne sont pas couramment associés dans l'enseignement de la danse et que, conséquemment, les jeunes danseurs devenus adultes ne sont pas familiers avec cette association. De même, le jeu en acroyoga n'est pas vécu en tant que fiction dramatique. Il constitue plutôt une attitude individuelle et une ambiance de pratique. Ce qui rejoint mieux les pensées de Melamed et Tanis.

Le jeu dans l'apprentissage chez l'adulte a fait l'objet de quelques études scientifiques, dont deux empiriques : celle de Melamed (1985) citée dans celle de Tanis (2012). Melamed (1985) a interviewé des femmes affirmant avoir une attitude ludique. Les entretiens portaient sur cette attitude et sur les conditions dans lesquelles les femmes apprenaient le mieux, peu importe le type d'apprentissage. À partir d'une analyse inspirée de la théorie ancrée, la chercheuse a ressorti cinq thèmes qui décrivent en quoi se croisent leur attitude ludique et leur style d'apprentissage :

- Le relationnel : Capacité de connecter aux autres et considération mutuelle;
- L'expérientiel : Apprentissage par le faire, par l'expérience;
- Le métaphorique : Mode de pensée métaphorique et intuition;
- L'intégration : Valorisation d'une perspective holistique sur la vie;
- L'autonomisation : Potentiel de transformation personnelle et sociale. (Melamed, 1985, p. 192) [traduction libre<sup>40</sup>]

Melamed conclut que « le jeu a permis aux participantes de s'ouvrir à l'apprentissage et d'y rester engagées, en plus de permettre des connexions et une compréhension de soi plus profondes » (1985, citée dans Tanis, 2012, p. 15-16) [traduction libre<sup>41</sup>]. L'étude, effectuée auprès de femmes seulement, a examiné comment celles-ci percevaient leur apprentissage, au sens large. Considérant que je m'intéresse particulièrement au point de vue de l'apprenant dans ma recherche et que les participants proviendront du milieu de la formation collégiale en danse, à très grande majorité féminine, les données de Melamed s'avèrent fort à propos.

La seconde étude, celle de Tanis<sup>42</sup> (2012) porte sur l'influence du jeu et du ludique (« *play/playfulness* ») sur l'apprentissage en contexte de formation aux adultes et d'éducation supérieure. Suite aux témoignages des participants, il aboutit à trois conclusions. Premièrement, le jeu et le ludique rendent l'apprentissage agréable : les étudiants ont décrit leur expérience comme étant « amusante, agréable, légère,

---

<sup>40</sup> Citation originale: "Five qualities describe their playful living/learning styles. These are: (1) the capacity for connectedness and concern (relational); (2) validating and learning from experience (experiential); (3) intuitive, common sense, and right-brain thinking (metaphoric); (4) valuing a holistic and organic approach to life (integrative) and; (5) the potential to transform themselves and the world(s) they inhabit (empowering)."

<sup>41</sup> Citation originale : "[Play] was found to open individuals up to learning, keep them involved in learning, and allow for deeper connections and understanding of self."

<sup>42</sup> Doctorant en sciences de l'éducation de la Pennsylvania State University.

ludique, énergétique » (Tanis, 2012, p. 300) [traduction libre<sup>43</sup>]. Ce qui corrobore les observations du chercheur quant à l'omniprésence de rires et de sourires dans la classe (Tanis, 2012, p. 300). Deuxièmement, le jeu et le ludique créent une ambiance de classe perçue par les étudiants comme différente de l'ambiance typique; Tanis affirme que la classe ludique (« *ludic classroom* ») crée un monde alternatif (« *alternate world* »), hors normes du monde scolaire ordinaire. Dans ce monde alternatif, les étudiants s'autorisent à essayer des choses qu'ils ne feraient pas en temps normal, à poser des questions « stupides », à agir d'une manière extraordinaire (célébrer, plaisanter, circuler, explorer, etc.) (Tanis, 2012, p. 306-307). Bref, ils semblent laisser libre cours à leurs impulsions et à leur créativité. Ces deux conclusions amènent la troisième : le jeu et la dimension ludique créent une ambiance de classe unique et détendue, dans laquelle les étudiants se sentent en sécurité. Conséquemment, ils sont plus prompts à accepter les défis et à prendre des risques (Tanis, 2012, p. 297-299). Ce qui s'avère particulièrement pertinent au regard de la prise de risque inhérente à l'acroyoga.

Pour conclure, les portraits de la formation collégiale en danse et du travail de partenaires, ainsi que la présentation des bénéfices de l'inclusion des approches somatiques, des interactions physiques et du jeu dans la formation en danse, ont permis de mettre en lumière :

1. le manque de recherche en danse au collégial (notamment du point de vue de l'apprenant), puisque la plupart des recherches ont été menées en contexte universitaire et que très peu documentent les pratiques en danse en contexte pré-universitaire;
2. la formation apparemment insuffisante en travail de partenaires dans la formation en danse, considérant la complexité et la variété des apprentissages qu'il faut réaliser dans le travail de partenaires;

---

<sup>43</sup> Citation originale : “fun, enjoyable, lighthearted, playful, energetic”.

3. le potentiel d'une approche somatique de l'acroyoga et du jeu en tant qu'approche pédagogique pour nourrir et favoriser l'apprentissage du travail de partenaires.

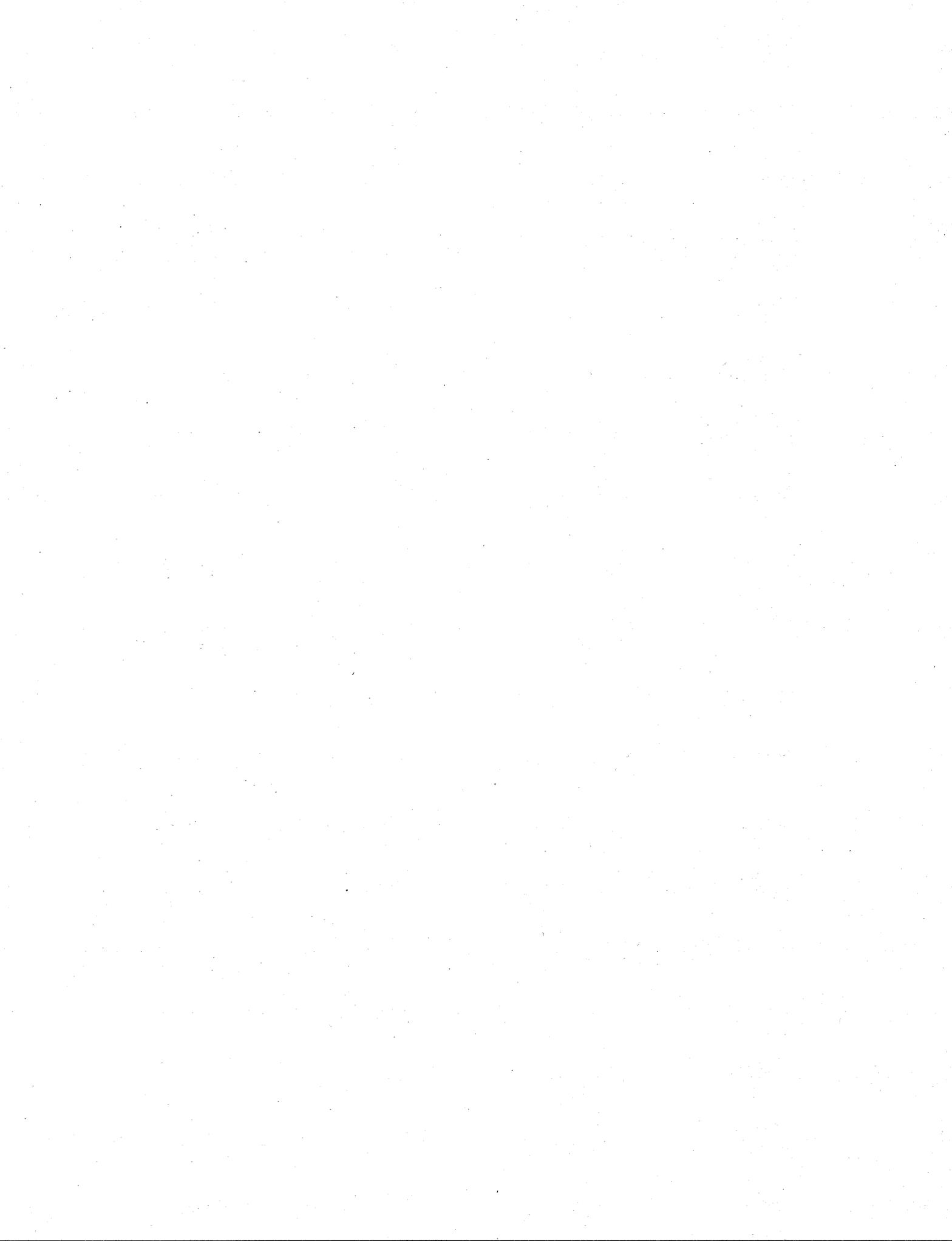
Ce projet de recherche s'inscrit en filiation avec la thèse de Lafortune (2010), en proposant une piste – inspirée de l'acroyoga et de l'éducation somatique – pour l'élaboration du contenu d'une formation en travail de partenaires, dans laquelle seraient présents des outils concrets pour développer le dialogue sensoriel et la communication verbale. C'est dans cet esprit que le but et les questions de recherche ont été formulés.

### 3. But et questions de recherche

Ce projet de recherche vise à comprendre les phénomènes qui se manifestent dans le processus d'apprentissage du travail de partenaires du point de vue de l'apprenant : c'est-à-dire comment l'apprentissage est vécu par l'apprenant, ce qu'il en retire et en retient à court terme, comment les interactions entre pairs influencent son apprentissage, etc. Pour cela, je propose de faire une recherche-expérimentation dans le contexte de la formation collégiale en danse, en mettant en œuvre une proposition d'activité d'apprentissage du travail de partenaires sous forme d'ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique. Cette recherche-expérimentation sera guidée par la question globale : Comment l'apprentissage du travail de partenaires s'opère-t-il chez des étudiants en formation en danse au collégial, participant à des ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique? Cette première question de recherche se décline en deux sous-questions, qui visent à décrire le processus d'apprentissage du travail de partenaires :

1. Comment les étudiants en danse au collégial interagissent-ils entre eux, lors de l'apprentissage du travail de partenaires proposé?
2. Comment les étudiants en danse au collégial s'approprient-ils et réinvestissent-ils les principes acroyogiques et somatiques proposés dans ce type d'apprentissage?

Les principaux concepts se dégageant de la problématique sont abordés dans le chapitre suivant.



## CHAPITRE II

### CONCEPTS CLÉS

Le présent chapitre vise à définir les concepts sous-jacents aux questions de recherche et se divise en quatre parties. En première partie, je m'attarde à la notion d'apprentissage telle que les champs de la danse, de l'éducation somatique et de l'éducation la conçoivent. La deuxième partie s'intéresse aux différents modes de communication dans l'interaction alors que la troisième partie aborde quelques déclinaisons conceptuelles de la conscience. La quatrième partie clôt le chapitre en présentant les objectifs de recherche.

#### 1. L'apprentissage du travail de partenaires

À titre de rappel, le travail de partenaires, tel Lafortune (2010) le conçoit, englobe les situations où les danseurs produisent un mouvement commun dans lequel ils sont réciproquement dépendants, ce qui « exige un système complexe de supports mécaniques et affectifs » (Taylor, 1982, cité dans Lafortune, 2010, p. 12). Le travail de partenaires ne constitue toutefois qu'une partie de l'objet de cette recherche, qui est concernée par l'*apprentissage* d'un tel travail. La notion d'apprentissage varie selon les champs disciplinaires. La prochaine section détaille comment la danse, l'éducation somatique et l'éducation la conçoivent.

##### 1.1. L'apprentissage selon la danse et l'éducation somatique

Michel Bernard, philosophe de la danse s'intéressant à la relation corps/art/éducation, affirme que « chaque fois que l'on travaille sur le corps, on est piégé par la manière dont on en a parlé, dont on en a usé jusque-là » (Bernard, 2004, p. 54). Le corps du

danseur est « chargé d'un héritage ». Sylvia Faure, auteure-sociologue du corps et de la danse, abonde dans le même sens et rappelle que la danse est un apprentissage corporel qui s'inscrit dans une culture et qui ne peut pas faire l'économie du langage : il est « indissociable de relations sociales et langagières » (Faure, 2000, p. 114). Ce langage de l'apprentissage de la danse, sous toutes ses formes, véhicule implicitement des pratiques sociales, des valeurs, des croyances et des modèles de corps (Faure, 2004, p. 102). À travers l'apprentissage de mouvements dansés, des normes esthétiques, un rapport au corps et une certaine image du corps sont aussi apprises (Faure, 2000, p. 79-80, 165, 209). On peut supposer que le contexte de la présente recherche-expérimentation correspondra à celui d'apprentissage de la danse tel que décrit par Bernard et Faure, puisqu'elle aura lieu dans un contexte de formation en danse.

Les ateliers d'acroyoga qui seront enseignés dans le cadre de la recherche le seront dans une perspective somatique. Ils partageront avec l'éducation somatique une vision de l'apprentissage qui « placent toujours le sujet au sein d'une expérience à vivre » (Jay, 2014, p. 109). Dans cet esprit, les ateliers d'acroyoga inviteront à « apprendre à vivre corporellement dans l'expérience, c'est-à-dire à faire dialoguer l'intelligence du corps, la conscience et la pensée » (Jay, 2014, p. 110). Une telle conception de l'apprentissage vise à « développer le corps sensible » : plus exactement, il s'agit de « développer une conscience corporelle », une capacité « [d'agir basée sur] la perception et non [sur] un agir automate », à travers des explorations sollicitant, développant et éduquant « la proprioception et la kinesthésie, c'est-à-dire le sens du mouvement » (Jay, 2014, p. 108-109). Aux côtés de ce travail sur la proprioception, d'autres outils sont privilégiés pour développer le corps sensible, tels « le toucher [...], la visualisation, l'imagination et les informations anatomiques » (Jay, 2014, p. 110), dont l'utilisation s'inscrit dans « une initiation à une pensée du processus et non du résultat » (Jay, 2014, p. 106), pensée à contre-

courant d'une pensée de l'apprentissage valorisant l'atteinte d'objectifs préalablement définis :

En proposant des expériences à vivre sans assujettissement à un quelconque résultat, l'enseignant propose de se tourner vers le processus d'apprentissage et de développement. En ne faisant aucun cas du résultat, il détourne l'esprit du but de l'exploration, il détourne les attentes de l'élève, et ne propose que l'étude de ce qui est là. Le but devient l'exploration et non la performance. L'accent est mis sur le contexte. (Jay, 2014, p. 112)

Dans cet apprentissage axé sur le processus, il s'agit moins de faire que d'observer et d'être attentif à : « La consigne "porter son attention sur..." fréquemment employée permet de devenir témoin. Témoin du soi, du corps en train de bouger, de danser ou simplement respirer » (Jay, 2014, p. 108). Dans cette optique, le rôle de l'enseignant est celui de guide, car c'est l'élève qui est auteur et acteur de ses apprentissages (Jay, 2014, p. 109). En tant que guide, il « ne s'agit pas de voir ce qui manque et d'agir de manière à corriger », mais plutôt de « sollicit[er] la présence à ce qui se passe et l'observation dans le non-jugement », car il s'agit en fait de s'intéresser, d'accompagner, de révéler, de contenir, d'encourager, d'aider le sens à émerger des sensations et de s'appuyer sur ce que sait faire l'élève (Jay, 2014, p. 106). Conséquemment, l'enseignant doit aussi « accepter que l'élève n'apprenne pas forcément ce qui était prévu qu'il apprenne » (Jay, 2014, p. 109). Dans le même ordre d'idées, l'éducation somatique accorde une importance particulière à la relation entre l'apprenant et ce qui l'entoure.

#### 1.1.1. Relation entre soma et environnement

L'apprenant en danse, ce corps-sujet – le soma, comme le nomme l'éducation somatique – est toujours en relation avec le « quelque part » dans lequel il est situé. Les mots en italique dans les définitions de l'éducation somatique qui suivent visent à

en souligner la dimension relationnelle : l'éducation somatique est un champ disciplinaire qui s'intéresse à « la conscience du corps en mouvement *dans son environnement* social et physique (Joly, 1993, cité<sup>44</sup> dans Bottiglieri, 2014, p. 78) et aux « processus d'*interaction* synergétique [existant] entre la conscience, le fonctionnement biologique et *l'environnement* » (Hanna, 1989, cité dans Bottiglieri, 2014, p. 78). D'ailleurs, pour plusieurs pionniers de l'éducation somatique, la relation du soma à l'environnement est fondatrice du corps-sujet : pour Feldenkrais, « l'environnement fait [...] partie intégrante de l'homme, telle une composante cruciale de sa personnalité » (Bottiglieri, 2014, p. 94). Ces propos sous-entendent qu'il existe une « relation d'interdépendance, voire d'inhérence fondamentale » (Bottiglieri, 2014, p. 78) entre le soma et l'environnement.

Cette vision n'est pas étrangère au champ de la danse. Bernard affirme à propos de la corporéité – pour souligner son aspect relationnel – qu'elle est nécessairement intercorporéité, car il conçoit le corps « comme un symbole social et culturel », « comme un système de relations au monde » (Gleyse, 2004, p. 49-50). Le « corps être-au-monde » (Gleyse, 2004, p. 50) n'est pas *seul*, simple corporéité, il est « ouvert à autrui » (Gleyse, 2004, p. 50) : il est donc inévitablement intercorporéité.

La signification exacte des termes *monde* et *environnement* dans ces définitions demeure flottante. Dans les écrits de Feldenkrais, il est spécifié que l'environnement est « espace, gravitation et société » (Bottiglieri, 2014, p. 96). Réfléchissant à partir de la pensée de Feldenkrais, Bottiglieri opère une contraction et amalgame les notions spatiales d'*environnement* et d'*espace* dans les notions relationnelles de *monde*, de *gravitation* et de *société* sous les vocables de *milieu* et *médialité*, qu'elle définit respectivement comme « espace de relations » (Bottiglieri, 2014, p. 109) et comme « occasions de relation » (Bottiglieri, 2014, p. 113). Bref, la clé de voute du concept de soma (corps-sujet) se situe dans sa relation avec l'environnement, car

---

<sup>44</sup> Il existe deux versions de l'article *L'éducation somatique : Au-delà du discours des méthodes* (Joly, 1993). La citation est extraite de la version originale qui n'est plus disponible.

« l'interaction cofonde sujet et milieu » (Bottiglieri, 2012, p. 121). Ainsi, une pédagogie somatique tient compte des relations entre l'apprenant et son milieu. Dans la section suivante, je poursuis cette réflexion théorique sur l'apprentissage et l'interaction, cette fois selon le domaine de l'éducation.

## 1.2. L'apprentissage selon le domaine de l'éducation

Le domaine de l'éducation s'est grandement appuyé sur divers théories psychologiques pour définir l'apprentissage. Dans l'approche socioconstructiviste vygotskienne, l'apprentissage est considéré comme « une appropriation des connaissances qui met en évidence le rôle actif que l'apprenant joue dans ce processus » (Bodrova et Leong, 2012, p. 17). Qui plus est, « la construction des connaissances est toujours socialement médiatisée, c'est-à-dire qu'elle est influencée par les interactions sociales présentes et passées » (Bodrova et Leong, 2012, p. 17). L'apprenant est donc actif, mais il ne l'est pas de façon isolée, il l'est dans l'interaction : « l'apprentissage survient grâce à une coconstruction » (Bodrova et Leong, 2012, p. 57). À l'instar des champs de la danse et de l'éducation somatique, l'interaction est au cœur du concept d'apprentissage. Tout un pan du champ de l'éducation a choisi de « mettre l'accent sur la dimension sociale des apprentissages », car « apprendre, pour l'élève, c'est toujours apprendre avec les autres » (Gayet, 2011, p. 19).

Ce courant s'inscrit en faux contre la « tradition individualiste de l'école » (Gayet, 2011, p. 23), dans laquelle est ancrée « une véritable "intériorisation d'un interdit de l'entraide" » (Debarbieux, Dupuch, et Montoya, 1997, cités dans Gayet, 2011, p. 24). Partant du fait que l'apprentissage en groupe-classe implique inévitablement que les élèves comparent leurs performances, mais que cette comparaison peut s'orienter autant vers une compétition qu'une collaboration (Gayet, 2011, p. 19), les tenants de la perspective interactionniste de l'apprentissage ont étudié quelles conditions

favorisent la collaboration en classe. De ces recherches ont émergé trois notions connexes : interaction, coopération et conversation. Plusieurs parallèles peuvent être établis entre ces concepts et l'apprentissage ludique, qui fera l'objet de la section 1.2.2.

### 1.2.1. Interaction, coopération et conversation

*Interaction* demeure le concept le plus répandu dans les travaux sur l'apprentissage et il renvoie aux acceptions suivantes : « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (Vion, 1992, cité dans Olry-Louis, 2003, paragr. 8) et « suite d'actions – verbales ou non verbales – qui sont interdépendantes, qui s'influencent mutuellement » (Baker, 2003, cité dans Olry-Louis, 2003, paragr. 8). Le choix du terme *interaction* met l'accent sur l'aspect « action » des échanges (Olry-Louis, 2003, paragr. 9).

On reconnaît généralement deux types d'interactions : celles de tutelle et celles entre pairs (Olry-Louis, 2011, p. 33-34). Les premières sont asymétriques et principalement unidirectionnelles (transmission de l'expert au novice), mais c'est aux secondes que la présente recherche s'intéresse. Les interactions entre pairs consistent en la résolution à plusieurs d'un problème assigné par l'enseignant. Elles sont symétriques (équivalence des compétences et des rôles), multidirectionnelles (transmission et échanges de l'un à l'autre et vice versa) et appellent des conduites de coopération. Évidemment, dans la réalité, toute situation d'interaction contient des proportions variables d'interactions de tutelle et d'interactions entre pairs. Ce format peut être décrit comme polyadique (Weil-Barais, 2011, p. 45), c'est-à-dire qu'il implique des groupes d'élèves et un enseignant, qui joue un rôle de régulateur. L'idée de l'enseignant-régulateur et non pas que transmetteur de savoirs amène vers une perception plus nuancée que la simple dichotomie tutelle/entre pairs des interactions

éducatives. Effectivement, au-delà de la symétrie ou de l'asymétrie, les interactions peuvent prendre concrètement bien d'autres formes, telle que la coopération.

Le concept de *coopération* est souvent associé à *interaction* et se définit comme la « façon dont les individus rassemblent leurs forces, leur savoir-faire, leurs savoirs pour atteindre une fin » (Doron et Parot, 1991, cités dans Olry-Louis, 2003, paragr. 13). Elle est aussi définie comme suit :

Rapport égalitaire entre 2 ou  $n$  individus [...] qui créent un espace social finalisé par une tâche; pour ce faire, ils construisent une interdépendance fonctionnelle *via* :

- une motivation à être et à agir avec autrui;
- la recherche d'accord sur les idées et les intentions;
- la volonté d'aboutir à un résultat bénéfique à chacun d'entre eux (Sorsana, 2003, paragr. 28).

C'est cette interdépendance fonctionnelle, parfois dite positive (Buchs, 2011, p. 84), qui distingue la coopération de l'interaction. À noter que des études sur le travail coopératif d'étudiants universitaires soulignent qu'il ne suffit pas de former des groupes et de leur fournir un objectif commun pour engendrer une coopération : « il est essentiel de veiller au climat créé », « de structurer avec soin [les dispositifs d'apprentissage coopératif] pour éviter les dérives compétitives » (Buchs, 2011, p. 97). Gayet rappelle qu'un « enseignement ne se dispense que dans un *climat de classe* particulier » (2011, p. 20) : les apprentissages réellement coopératifs dérivent en partie d'un climat stimulant la coopération, notamment par la gestion de l'espace de la classe, qui endosse implicitement une logique sociale et influe sur les dynamiques relationnelles et les modalités de communication (Gayet, 2011, p. 24).

Aux côtés de l'emploi des termes *interaction* et *coopération*, de nombreux auteurs choisissent plutôt *conversation*. Ce terme se distingue des précédents par sa finalité sociale interne : la conversation est « centrée sur le contact, son but réside davantage dans la recherche d'une intercompréhension que dans celle de l'accomplissement

d'une action » (Olry-Louis, 2003, paragr. 10). Les partenaires « ne poursuivent pas d'autre finalité que d'être ensemble » (Jacques, 1988, cité dans Olry-Louis, 2003, paragr. 10) et crée entre eux un « "pacte fiduciaire", c'est-à-dire fondé sur la confiance » (Sorsana, 2003, paragr. 15), dont le produit est imprévisible. Le concept de *conversation* vient ajouter une nuance importance, qui embrasse la perspective somatique endossée par la présente recherche : tout comme la pédagogie valorisée en éducation somatique, la conversation met l'accent sur le processus et non l'atteinte d'une finalité. Là ne s'arrête pas la convergence entre les perspectives éducative et somatique sur l'apprentissage; entre autres, elles convergent singulièrement dans leur conception de l'apprentissage ludique.

### 1.2.2. Apprentissage ludique

L'apprentissage ludique (apprendre en jouant, en faisant) est considéré signifiant et critique pour le développement autant de l'enfant que de l'adulte, en plus de constituer un aspect important de la vie émotionnelle (Erikson, 1972, cité dans Tanis, 2012, p. 10). Réciproquement, la vie émotionnelle joue un rôle reconnu dans l'apprentissage selon Heron :

Les individus apprennent plus efficacement lorsqu'ils passent un bon moment; quand certains de leurs besoins ou intérêts sont satisfaits, quand ils sont engagés émotionnellement dans quelque chose de significatif pour eux; [...] quand ils se sentent en confiance, en sécurité, dans un contexte non menaçant, coopératif et non compétitif (Heron, 1992, cité dans Tanis, 2012, p. 78) [traduction libre<sup>45</sup>].

Un paysage émotionnel positif favorise donc l'apprentissage, mais il nécessite un climat de classe positif pour germer. De même, des affects négatifs peuvent être

---

<sup>45</sup> Citation originale : "People learn more effectively when they are enjoying themselves and what they are doing; when they are satisfying some felt need or interest, and are emotionally involved in what has personal relevance to them; [...] when they feel confident, secure and in a low threat, co-operative, non-competitive situation."

engrangés par le climat de classe : « Dans l’atmosphère typique de classe, il y a quantité d’opportunités qui conditionnent les affects négatifs : le stress de l’école, la peur d’avoir l’air stupide, la volatilité potentielle des dynamiques de groupe, etc. » (Tanis, 2012, p. 302) [traduction libre<sup>46</sup>]. En bref, le jeu, les émotions et l’apprentissage sont interreliés autant chez l’enfant que chez l’adulte.

Le jeu est lié à l’attitude ludique, définie comme « un état d’esprit, une prédisposition interne [...] dont les composantes sont la créativité, la curiosité, le sens de l’humour, le plaisir et la spontanéité » (Guitard, Ferland et Dutil, 2006, p. 283). La spontanéité est à la fois physique et cognitive, mais aussi sociale, c’est-à-dire qu’une personne s’implique délibérément dans l’interaction avec d’autres individus (Lieberman, 1977, citée dans Tanis, 2012, p. 8). De plus, le jeu « crée un monde alternatif, il suspend la réalité » (Tanis, 2012, p. 305) [traduction libre<sup>47</sup>]. En effet, parce que le jeu fonctionne selon ses propres règles, il défie les règles et les normes habituelles et sort les participants du « monde réel » : le « jeu encourag[e] les individus à essayer des choses qu’ils ne feraient pas en temps normal : dépasser leurs limites, agir de manière inhabituelle, prendre des risques » (Tanis, 2012, p. 307) [traduction libre<sup>48</sup>].

En conclusion, l’apprentissage ludique invoque plaisir, confiance, sécurité, coopération et dépassement. Autant d’aspects qui peuvent soutenir les apprentissages interactifs, coopératifs ou conversationnels, et qui sont en adéquation avec la perspective somatique de l’apprentissage et d’autant en contexte de travail de partenaires en danse. Pour permettre ces types d’apprentissage, il revient à l’enseignant d’installer un climat et un espace de classe propices. Suite à quoi la balle

---

<sup>46</sup> Citation originale : “In a typical adult classroom setting, there is plenty of opportunity for negative affect: the stress of school, the fear of appearing stupid, the potential volatility of group dynamics, etc.”

<sup>47</sup> Citation originale : “[...] create an alternate world or suspend reality”.

<sup>48</sup> Citation originale : “Play space encourages them to try something beyond what they might normally do: to push the boundaries, to act out of the ordinary, to take a risk.”

est dans le camp des étudiants, qui entreront dans le jeu, interagiront les uns avec les autres, coopéreront ou non. Autrement dit, ils entreront en communication.

## 2. Communication et interaction : deux concepts indissociables

Dans l'apprentissage du travail de partenaires, les danseurs interagissent et communiquent entre eux. Selon Cosnier et Vaysse<sup>49</sup>, communication et interaction sont une seule et même chose, car l'action communicative ne peut être que réciproque et coproduite (1997). Les auteurs choisissent donc l'expression *communication interindividuelle*, définie comme l'installation d'un contact qui s'effectue simultanément par trois canaux : la parole, la vocalité et le kinésique (Cosnier et Vaysse, 1997; Vaysse, 2006) Cette multicanalité est particulièrement sollicitée dans le cas des danseurs engagés dans le travail de partenaires. Ces canaux seront abordés ci-dessous du plus verbal au plus physique, c'est-à-dire de la verbalisation au dialogue tactile, en passant par la gestualité discursive et le dialogue sensoriel.

### 2.1. Verbalisation et gestualité discursive

Les danseurs impliqués dans le travail de partenaires emploient plusieurs moyens de communication : démonstration, manipulation, verbalisation, dialogue sensoriel. Parmi eux, la verbalisation est le plus courant (Lafortune, 2010, p. 351). La verbalisation, ou communication verbale, comprend les échanges verbaux de toutes sortes entre les danseurs : « instruction [...], description de l'expérience vécue, évaluation de l'exécution, proposition de solutions, doute, questionnement, requête, encouragement, discussion, négociation, acquiescement, etc. » (Lafortune, 2010, p. 162). La verbalisation fait partie des pratiques langagières qui « permettent une

---

<sup>49</sup> Jacques Cosnier est professeur en psychologie de la communication et Jocelyne Vaysse est docteure en psychologie et danse-thérapeute.

prise de distance réflexive en cours d'action » (Faure, 2002, p. 3), contribuant ainsi à la progression et l'amélioration du travail de partenaires sans interrompre son cours. La verbalisation est toujours accompagnée d'un élément non verbal qui contribue à son efficacité : la gestualité discursive (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 9).

Cosnier et Vaysse propose le concept de gestualité discursive, soit « l'activité mimogestuelle qui est liée à la constitution de "l'énoncé total" » (1997, p. 9) et qui sert « de facilitateur d'empathie » (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 23-24). Les gestes discursifs connotent le discours, comprennent la plupart des mimiques faciales et « introduise[nt] et véhicule[nt] l'essentiel de [l]a composante affectivo-émotionnelle [de l'énoncé] » (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 13). Sourires, rires, expressions de peur, de doute, d'incompréhension sont autant de gestes discursifs qui participent à la communication entre partenaires.

Les gestes discursifs servent à deux phénomènes communicationnels interactifs : la synchronie interactionnelle et l'échoïsation (Cosnier et Vaysse, 1997). La synchronie interactionnelle correspond à la corégulation des échanges, permettant à chaque partenaire d'atteindre une félicité interactionnelle (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 16), c'est-à-dire le sentiment d'être entendu, compris, approuvé, d'être un membre actif et apprécié dans la communication<sup>50</sup>. Le regard y joue un rôle essentiel, car le « parleur a besoin du regard du receveur » (Cosnier et Vaysse, p. 17), qui laisse voir l'engagement ou le désengagement. L'échoïsation – lorsque « les interlocuteurs extériorisent "en miroir" des mimiques, des gestes et des postures semblables » (Cosnier et Vaysse, p. 19) – permet un accordage affectif entre les partenaires, par contagion des sourires, rires, pleurs et autres « mines de circonstances » (Cosnier et Vaysse, p. 19).

En résumé, au-delà de la compréhension partagée de la tâche à exécuter – qui passe surtout par la verbalisation – le travail de partenaires nécessite une félicité

---

<sup>50</sup> Félicité interactionnelle, voir chapitre I, section 2.2, p. 24.

interactionnelle qui s'effectue en partie par la gestualité discursive accompagnant la verbalisation. Au travers de cette gestualité, il y a corégulation de la communication et accordage affectif. Ce qui contribue à établir un climat de confiance, essentiel à l'apprentissage et à la prise de risque. En tenant compte de ces éléments, il devient d'autant plus important d'être à même de communiquer par le corps, de comprendre le langage corporel, porteur de la dimension émotionnelle de la communication.

## 2.2. Dialogue sensoriel et tactile

Dans la communication, le corps est sollicité au travers de la gestualité discursive, on l'a vu, mais il l'est aussi au travers du dialogue sensoriel (Lafortune, 2010). Ce dernier est indépendant de la verbalisation, contrairement à la gestualité discursive. Le dialogue sensoriel met en jeu la « capacité à lire, c'est-à-dire [à] percevoir et comprendre le sens des actions de l'autre » (Lafortune, 2010, p. 235). Souvent associé à l'intuition, son fonctionnement n'est pas complètement élucidé ni par les danseurs, ni par les chercheurs. Néanmoins, il a été constaté que cette capacité à lire le corps « ne serait pas présente avec la même acuité chez tous les danseurs » (Lafortune, 2010, p. 235), alors que certains danseurs possèderaient une grande facilité à rendre leurs mouvements aisément lisibles (Lafortune, 2010, p. 236). Lafortune rattache le dialogue sensoriel à la notion de prémouvement d'Hubert Godard<sup>51</sup>, notion qui pourrait en éclairer le fonctionnement.

Le prémouvement correspond à l'« activité posturale anticipatrice » (Bottiglieri, 2012, p. 118; Harbonnier, 2001, p. 2); il est donc lié au tonus basal qui joue un rôle de premier plan dans la posture. Dans la relation corps-à-corps du travail de partenaires, le dialogue sensoriel s'élabore ainsi via le dialogue des tonus des

---

<sup>51</sup> Hubert Godard a été maître de conférences au département danse de l'université Paris 8. Il est codirecteur du centre METIS (International Center for Research and Therapy), danseur, pédagogue et spécialiste de l'analyse du mouvement.

partenaires en contact l'un avec l'autre. C'est principalement par le contact (le toucher) que le dialogue se produit et qu'idéalement, les partenaires se « comprennent ». Le toucher devient un moyen de communication, un langage qui, comme les langues parlées, nécessite une base commune aux interlocuteurs : « Pour que des informations tactiles puissent circuler, d'un côté et de l'autre, il faut qu'il y ait [...] un fond tonique partagé, c'est-à-dire une empathie tonique » (Bottiglieri, 2012, p. 117). Autrement dit, pour dialoguer sensoriellement, les partenaires doivent être capables de moduler leur tonus et de les syntoniser ensemble.

Pour ce faire, deux chemins sont possibles. On peut tenter de moduler le tonus directement, par des moyens physiologiques, entre autres par un travail sur la respiration et par une attention « douce » à la présence à soi, à l'autre et au moment (Godard, 2013). On peut aussi moduler le tonus indirectement en modulant le fond émotionnel, puisque la musculature tonique est commandée par les boucles gamma qui sont sous l'emprise du cerveau émotionnel<sup>52</sup> (Godard, 2013). Cette modulation du fond émotionnel peut se faire par la suggestion d'images métaphoriques ou anatomiques. En plus d'être capable de moduler le tonus, encore faut-il pouvoir l'accorder avec celui du partenaire. Comment atteindre ce fond tonique *partagé*, nécessaire à une compréhension sensorielle mutuelle?

La notion de toucher dit somatique ouvre une piste intéressante. Il s'agit d'un toucher comme « accueil, présence et attente non spécifique » (Rolnik, 2005). Un tel toucher favorise la reconnaissance du toucheur et du touché comme *soi* à part entière bien qu'interdépendants : « ce toucher amorce la constitution d'un milieu commun, [qui ne cherche ni à abolir ni à fusionner] les deux subjectivités » (Bottiglieri, 2012, p. 117).

---

<sup>52</sup> Le tonus basal est géré par une structure sous-corticale, c'est-à-dire échappant au contrôle volontaire. Il met en jeu les boucles gamma ( $\gamma$ ), soit la boucle qu'effectue l'influx nerveux de la moelle au muscle (influx moteur), du muscle à la moelle (influx sensoriel) et une dernière fois de la moelle au muscle, afin, entre autres, d'ajuster le tonus basal en fonction de la situation, notamment des émotions résultant de la situation. Le cerveau émotionnel, aussi appelé cerveau limbique ou système limbique, est en quelque sorte le centre des émotions. (N. Harbonnier, cours magistral DAN7820 Fonctionnement sensori-moteur et éducation somatique : la fonction tonique, 14 mars 2016, UQAM, département de danse)

L'individualité des deux partenaires est alors reconnue et considérée, tout autant que « le troisième individu » qu'ils forment ensemble.

Le caractère haptique du toucher somatique aide à comprendre quoi faire pour qu'il soit somatique, c'est-à-dire pour qu'il soit « accueil, présence et attente non spécifique » (Rolnik, 2005). Le toucher haptique fait partie du système haptique<sup>53</sup>, un des systèmes perceptifs<sup>54</sup> de l'humain (Gibson, 1966, p. 134). Ce toucher désigne les activités perceptives combinées de la kinesthésie (détection du mouvement corporel) et du sens du toucher (Gibson, 2001, p. 115-116). Comme tous les systèmes et sous-systèmes perceptifs, le toucher haptique est en lien étroit avec notre entrée en relation avec le monde et comporte une intentionnalité de l'exploration de ce qui l'entoure (Gibson, 1966, p. 58, 123, 129).

Cependant, le système haptique se distingue des autres systèmes perceptifs par le fait que « l'équipement pour ressentir est anatomiquement le même que celui pour faire » (Gibson, 1966, p. 99) [traduction libre<sup>55</sup>]. Dans des circonstances où ce qui est exploré est un autre individu, c'est-à-dire dans « un toucher social, le système haptique et tous ses sous-systèmes sont sollicités dans leur entièreté pour la perception. [...] La perception exploratoire fusionne avec l'activité motrice. Le système haptique constitue un moyen adéquat d'interaction et de communication

---

<sup>53</sup> Le système haptique correspond à « la sensation qu'a l'individu du monde qui entoure son corps en utilisant son corps », c'est « un dispositif grâce auquel l'individu obtient des informations à la fois sur le milieu et sur son corps. » (Gibson, 2001, p.98)

<sup>54</sup> « Les systèmes perceptifs [...] correspondraient apparemment aux organes d'attention active dont est équipé l'organisme. Ceux-ci présentent des points communs avec les organes des sens communément reconnus mais leur différence provient du fait que ce ne sont pas des unités anatomiques que l'on peut prélever du corps. [...] Leur utilité consiste à explorer les informations que l'on peut extraire des sons, du contact mécanique, du contact chimique et de la lumière. » (Gibson, 2001, p. 97) Il y a cinq systèmes perceptifs : le système d'orientation, le système auditif, le système haptique, le système du goût et de l'odorat, puis le système visuel (Gibson, 1966, p. 50).

<sup>55</sup> Citation originale : "The equipment for *feeling* is anatomically the same as the equipment for *doing*. This combination is not found in" other perceptual systems."

sociales » (Gibson, 1966, p. 133) [traduction libre<sup>56</sup>]. Dans le cas du travail de partenaires, cela se traduit par une entrée en relation avec les partenaires dans l'action, à travers le contact physique, sur un mode exploratoire, ou autrement dit sans intention. Adopter un toucher somatique, c'est donc être ouvert et réceptif, via le toucher, dans la rencontre de l'autre. Bref, c'est « se déprendre de son projet » (Bottiglieri, 2012, p. 119) et cela va résulter en une qualité de mouvement propice au dialogue sensoriel, tel que le conçoivent Godard et Lafortune : accueil, présence et attente non spécifique.

En résumé, la communication interactive dans le travail de partenaires, c'est se mettre en mode présence et écoute, en mobilisant tous les sens. C'est utiliser tous les moyens de communication disponibles (verbalisation et gestualité discursive, dialogue sensoriel et tactile) en plongeant ainsi dans toute la multidimensionnalité de l'expérience corporelle qu'offre le travail de partenaires.

### 3. Expérience corporelle et déclinaisons conceptuelles de la conscience

À l'instar des apprentissages en danse, les apprentissages en éducation physique et sportive sont approchés en tant qu'« expérience corporelle » par beaucoup de chercheurs, c'est-à-dire en tant qu'« immersion subjective dans un milieu » (Andrieu et Richard, 2012, p. 11). L'expérience corporelle, qu'elle soit en danse ou dans les sports, présente un défi de taille – qui n'est pas sans rappeler la teneur du dialogue sensoriel proposé par Lafortune (2010) et abordé dans la section précédente – celui qui implique de « percevoir les sensations de son corps » :

[Q]uand nous agissons, “ce que nous percevons est l'objet d'une visée de la conscience : nous ne percevons que ce que nous sommes disposés à percevoir”. Les élèves [...] vont devoir faire preuve d'une écoute fine de soi

<sup>56</sup> Citation originale : “In social touch, the haptic system with all of its subsystems comes into full perceptual use. [...] Exploratory perception merges with performatory activity. The haptic system provides an adequate means of social interaction and communication.”

pour comprendre l'expérience corporelle qu'ils vivent (Andrieu et Richard, 2012, p. 11).

Dans ce défi, les concepts de conscience, d'écoute et d'attention sont intimement liés : la conscience est définie comme « connaissance de soi par soi au travers de l'écoute de ses sensations », c'est « une sorte d'incarnation [...] de l'attention de soi » (Andrieu et Richard, 2012, p. 16-17). Du côté de la danse et de l'éducation somatique, Isabelle Ginot s'est aussi penchée sur ces concepts, principalement sur celui d'écoute.

### 3.1. Écoute réciproque

Ginot, praticienne somatique et professeure-chercheuse au Département de danse de l'Université Paris 8, privilégie le terme d'écoute, en tant « qu'activité perceptive au sens large » : « en danse, c'est le plus souvent pouvoir danser avec l'autre, être profondément avec lui, tant dans une relation tactile que dans des relations chorégraphiques à travers l'espace » (2012, p. 88-89). D'emblée, l'écoute est multisensorielle : écoute tactile, écoute visuelle, écoute du discours, car « il s'agit d'écouter globalement (Ginot, 2012, p. 99), bien que « domine le mode kinesthésique et proprioceptif » (Ginot, 2012, p. 89). De même, l'écoute est intrinsèquement relationnelle, « [elle] ne peut être pensée que comme chiasmatisque et réversible : tandis que mon écoute du geste de l'autre est doublée et mêlée à l'écoute de mon propre geste, celle-ci se pose en intermédiaire vers l'écoute de l'autre vers lui-même » (Ginot, 2012, p. 100). Ginot préfère ainsi l'expression *écoute réciproque* au terme *écoute*. Cela dit, elle associe l'écoute à la présence, en raison de son caractère multisensoriel, et l'associe aussi à l'attention, en raison de son caractère relationnel.

Bref, chez Andrieu, Richard et Ginot réunis, conscience, écoute, attention et présence se côtoient, se frôlent, se confondent par moment ou renvoient les uns aux autres. Du

côté de Depraz, philosophe française spécialiste de phénoménologie, j'ai trouvé une façon nuancée d'emboîter ces notions, qui éclairent l'apprentissage du travail de partenaires en contexte d'ateliers somatiques d'acroyoga.

### 3.2. Attention-vigilance

Le concept d'attention-vigilance de Depraz a vu le jour en réaction à la conception courante de l'attention dans le système éducatif : l'attention-concentration, comme « acte mental, interne et invisible » (2014, p. 78), comme « fixation-focalisation de l'esprit » (2014, p. 449). Depraz s'est inspirée de la notion de présence (au cœur de nombreuses pratiques méditatives et spirituelles), qui « n'est qu'un autre nom pour désigner l'attention vécue et vivante » (2014, p. 14).

L'attention-vigilance, c'est être attentif *et* attentionné. *Vigilance* signifie *veiller* en latin, qui désigne à la fois « une surveillance attentive sans défaillance », le *être-attentif*, et « une attitude de présence à autrui [...], de soin porté à l'autre » (Depraz, 2014, p. 48), le *être-attentionné*. Le *être-attentif* concerne « ce [qu'on] fait », c'est une « dispos[ition] à une certaine écoute, y compris de [soi]-même » (Depraz, 2014, p. 47). Selon l'auteure, « ces deux composantes [...] sont [...] profondément et réciproquement conditionnées l'une par l'autre » (Depraz, 2014, p. 47) : l'attention-vigilance contient *de facto* l'idée du relationnel. De plus, Depraz conçoit l'attention-vigilance comme geste, comme une « mobilisation du corps » (2014, p. 78), ce qui en fait un « vécu corporel tangible et relationnel » (Depraz, 2014, p. 78).

L'attention-vigilance est une « activité [de la conscience] transversale aux autres [activités de la conscience : mémorisation, compréhension, réflexion et imagination], inidentifiable isolément de celles-ci mais les affectant en les accentuant et en les faisant varier » (Depraz, 2014, p. 146). À travers cette modulation continue des autres activités de la conscience, « le temps [qui passe est] vécu sous le signe de l'ouverture

à l'inattendu ou de l'émergence spontanée de la conscience » (Depraz, 2014, p. 289). En éducation somatique, ce phénomène est appelé « prise de conscience », qui selon Depraz est en fait un « devenir-attentif », un « processus d'ouverture à la vigilance » (2014, p. 206). Ce processus d'ouverture est temporel, mais il est aussi émotionnel, car « je suis toujours dans un état émotionnel spécifique, et cela joue sur mon mode d'attention » (Depraz, 2014, p. 289). Le type d'émotion ressentie va faire varier la portée de l'attention : « [des] émotions négatives (peur, stress) réduisent l'empan attentionnel, des émotions positives (joie, espoir) l'augmentent » (Fredrickson *et al.*, cités dans Depraz, 2014, p. 300). D'autre part, Depraz insiste aussi sur le caractère pluriel et mobile de l'attention-vigilance (Depraz, 2014) : il n'y a pas une façon unique et immuable de faire preuve d'attention.

Dans les situations d'apprentissage interactives, comme l'acroyoga et le travail de partenaires, il est permis de penser que les attentions-vigilances des personnes concernées se croisent et se portent consciemment sur un même objet. Ce qui, selon Depraz, favorise le déploiement de la communication :

deux personnes portent leur attention sur un objet-tiers, sont conscientes de la communauté de leur attention [...] : un champ de référence commune est constitué par un objet en partage, champ où peut alors opérer la communication. (2014, p. 399)

Le sentiment de partager un vécu (celui de porter une attention commune à un objet) se vit simultanément avec le sentiment d'attention à l'autre. Le fait que ces sentiments soient mutuellement explicites ouvre un espace de communication inédit. En bref, l'attention-vigilance de Depraz, c'est une présence<sup>57</sup> qui se vit comme un processus d'ouverture émotionnel et relationnel, bidirectionnel (vers soi et vers

---

<sup>57</sup> Dans le langage courant, *conscience*, *présence*, *attention* et *écoute* ont cependant des connotations différentes des concepts présentés ici. Ainsi, dans mes cours d'acroyoga, j'emploie le terme *présence* pour parler de ces notions aux étudiants, car les trois autres termes ont à mon avis, une connotation d'activité cérébrale et qui requiert un effort. Je cherche plutôt à amener les étudiants à ne pas « s'efforcer à être présent », mais plutôt à être présent « passivement » en étant dans un état d'écoute et de réceptivité aux sensations corporelles qui pourraient émerger.

l'autre) et incarné dans le corps. La présence synchronisée à celle d'une autre personne par le biais d'un objet d'attention commun (par exemple l'exécution d'un exercice acroyogique) crée un canal de communication entre les deux individus.

En conclusion, l'apprentissage du travail de partenaires auquel je m'intéresse dans ce projet de recherche propose des situations d'apprentissage qui se veulent ludique et qui convoquent les concepts d'interaction, de coopération et de conversation. Au cœur de ce projet, se trouve la relation de l'apprenant à son milieu, milieu qui englobe l'approche pédagogique, le climat de classe, tous les individus présents (enseignants et co-apprenants) ainsi que les conditionnements socio-culturels de chacun. La communication qui s'y produit est envisagée autant par la verbalisation que par le corps (gestualité discursive, dialogue sensoriel et tactile) et en regard des concepts d'écoute réciproque et d'attention-vigilance, car conscience et présence se déploient dans la réciprocité.

Au final, dans l'expérience corporelle de l'apprentissage du travail de partenaires, les corps et les mots de chacun interagissent tous ensemble et plusieurs formes d'interaction peuvent possiblement s'en dégager. La présente recherche propose d'observer et d'analyser ces formes d'interaction, les dimensions vécues de la communication, l'incidence sur l'apprentissage et finalement comment les concepts présentés ici éclairent cette expérience corporelle. La section suivante présente les objectifs et les sous-objectifs sur laquelle cette recherche s'appuie pour observer et analyser l'apprentissage du travail de partenaires.

#### 4. Objectif et sous-objectifs de recherche

La présente recherche se situe au carrefour des disciplines de la danse, de l'éducation somatique, de l'acroyoga et des sciences de l'éducation. À la lumière de leurs différentes perspectives sur l'interaction dans l'apprentissage, ma recherche poursuit

l'objectif global de comprendre les phénomènes d'interaction entre danseurs dans l'apprentissage du travail de partenaires, en ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique, dans le contexte de la formation collégiale en danse.

En considérant les divers éléments constitutifs de l'apprentissage, de la communication et de la conscience dans l'expérience corporelle vus dans ce chapitre, mon objectif global se divise en trois sous-objectifs. Dans le cadre des ateliers d'acroyoga, au sein des équipes de travail de partenaires, je souhaite :

1. Décrire les échanges verbaux des participantes en interaction au sein de leur équipe de travail de partenaires, lors des ateliers d'acroyoga;
2. Identifier les attitudes et les comportements para-verbaux et non verbaux des participantes en interaction au sein de leur équipe de travail de partenaires lors des ateliers d'acroyoga;
3. Décrire la manière dont les participantes s'approprient les outils de l'acroyoga et les outils somatiques dans leurs interactions au sein leur équipe de travail de partenaires lors des ateliers d'acroyoga.

En appui sur ces objectifs, je vais présenter, dans le prochain chapitre, ma posture épistémologique et la méthodologie de collecte et d'analyse de données que j'ai choisies d'adopter dans le cadre de ma recherche.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Le chapitre III est constitué de cinq sections qui permettent de dresser un portrait complet de la méthodologie de recherche. La section 1 décrit ma posture épistémologique et mes choix méthodologiques. La section 2 concerne le terrain de recherche et les collaborateurs. Les méthodes de production de données sont abordées dans la section 3. Les deux dernières sections présentent respectivement la méthode d'analyse des données (4) et les limites de la recherche (5).

#### 1. Posture épistémologique et choix méthodologiques

Cette étude s'inscrit parmi les recherches qualitatives, qui approchent les phénomènes humains étudiés en tant que « phénomène[s] de sens », « unique[s] et non reproductible[s] » dans le but de « faire surgir les significations » (Mucchielli, 2009, p. 335-336). Le phénomène humain étudié ici est celui des interactions entre partenaires dans l'apprentissage du travail de partenaires en ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique, en contexte de formation collégiale en danse<sup>58</sup>. Ce phénomène est étudié comme un « ensemble d'actions collectives » (Mucchielli, 2009, p. 336). Selon l'interactionnisme symbolique (courant influent en recherches qualitatives), toute expérience est construction de sens; ce sens se construit par l'interaction et donne naissance aux symboles, c'est-à-dire aux représentations qu'un individu se fait de chaque chose autour de lui (objet, personne, événement, etc.) (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 64).

---

<sup>58</sup> Lorsqu'il sera question de l'apprentissage du travail de partenaires tout au long de ce chapitre et des suivants, cela fera systématiquement référence à l'apprentissage du travail de partenaires en ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique, en contexte de formation collégiale en danse.

À l'instar de mon terrain de recherche, chaque participante<sup>59</sup> perçoit d'une manière unique l'expérience de l'acroyoga, les autres participantes et le lieu de l'expérience. Comme l'expérience est vécue à travers la construction subjective que chaque individu élabore dans son interaction au cœur même de l'expérience, elle est objectivement insaisissable, inséparable de l'être humain qui la porte : « Ainsi, l'expérience du sujet relève autant des sphères personnelle, sociale que culturelle, et elle se construit progressivement au fil des interactions avec l'objet, l'autre, l'événement, d'où l'expression *interactionnisme symbolique* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 64). Dans ce projet de recherche, les participantes construisent leur expérience de l'objet (les interactions entre partenaires dans l'apprentissage du travail de partenaires) à partir de leurs rôles, notamment d'étudiantes au collégial, de danseuses en formation et de jeunes adultes.

Le sens que prend cette expérience n'est jamais « unidimensionnel et stable » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 66), mais plutôt en mouvance. Dans cette optique, l'expérience des participantes se « compos[e] et recompos[e] continu[ellement] à travers les interactions entre les acteurs, les interprétations [les sens, les symboles] croisées qui organisent ces échanges et les ajustements qui en résultent » (Morrissette, Guignon, Demazière, 2011, p. 1, dans Paillé et Mucchielli, 2016, p. 65). Ainsi, l'objet (les interactions entre partenaires dans l'apprentissage du travail de partenaires) et le sujet (les partenaires) sont interdépendants (Mucchielli, 2009, p. 55). De plus, comme le sens donné à une expérience est propre à chaque acteur, on peut affirmer la « [non-]existence [...] d'une réalité extérieure au sujet » (Mucchielli, 2009, p. 55). Ces deux caractéristiques de l'interactionnisme symbolique font partie du paradigme compréhensif-interprétatif en recherche qualitative et font en sorte qu'on ne peut pas *expliquer* (dans le sens de découvrir la cause) le phénomène étudié, mais qu'on

---

<sup>59</sup> Le féminin sera utilisé dès à présent lorsque je parlerai des participantes de la recherche et des étudiantes des programmes de danse : celles-ci constituant plus de 95 % de l'ensemble (41 participantes, 2 participants).

s'engage plutôt dans une aventure de *compréhension* du phénomène (Mucchielli, 2009, p. 56).

Dans cet ordre d'idées, la méthodologie tient compte de mon expérience, car à titre de chercheuse, je « ne peu[x] avoir accès à ces phénomènes privés que sont les productions sociales signifiantes des acteurs que si [je] participe, également en tant qu'acteur, au monde que [je me] propose d'étudier » (Mucchielli, 2009, p. 204). C'est pourquoi la posture de recherche adoptée est dite interprétative; elle prend « en compte le fait que l[a] chercheu[se] est aussi un[e] act[rice] et qu'[elle] participe donc aux événements et processus observés » (Mucchielli, 2009, p. 56). Ce qui s'avère doublement vrai dans mon cas, puisqu'en plus d'être impliquée comme chercheuse, je le suis aussi à titre d'enseignante des ateliers d'acroyoga. C'est d'ailleurs dans cet optique que ce mémoire de recherche adopte une prise de parole au « je »; je ne peux nier ma participation et mon influence dans la production de données et ne tente pas de le faire, bien au contraire.

Ma posture épistémologique compréhensive-interprétative s'incarne dans une méthodologie de recherche-expérimentation, c'est-à-dire dans une « mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit » (Paillé, 2007, p. 139). On recourt généralement à la recherche-expérimentation pour mettre à l'épreuve une nouvelle méthode ou pour essayer une nouvelle approche d'enseignement et pour voir quels résultats sont obtenus (Paillé, 2007, p. 139). Dans cette recherche, il s'agit effectivement d'expérimenter une nouvelle approche de travail corporel, soit un enseignement somatique de l'acroyoga, pour favoriser l'apprentissage du travail de partenaires. Concrètement, cette expérimentation pédagogique et somatique de l'acroyoga prend la forme d'ateliers conçus spécifiquement pour les étudiantes en formation collégiale de danse et vise l'exploration de compétences relatives à l'apprentissage du travail de partenaires. J'en suis la principale intervenante, étant celle qui a effectué chacune des huit étapes de la recherche-expérimentation, présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 Les huit étapes de la recherche-expérimentation et les opérations correspondantes effectuées par la chercheuse

Étapes de la recherche-expérimentation (Paillé, 2007, p. 139)	Opérations effectuées par la chercheuse
1. Choix des méthodes de production des données sur le plan de la recherche	Choix des méthodes de production de données : questionnaires écrits individuels, discussions de groupe, entretiens individuels, captation vidéos des ateliers
2. Préparation des outils conceptuels et techniques	Préparation du contenu des ateliers, des plans de captation vidéo, des questionnaires, des guides de discussions de groupe et d'entretiens individuels
3. Mise en place des conditions de l'expérimentation	Logistique : lieux, dates, matériel requis, recrutement des participantes, considérations éthiques, etc.
4. Expérimentation et production des données de la recherche	Enseignement des ateliers, conduite des discussions et des entretiens, au cégep de Drummondville
5. Répétition des étapes 3 et 4 si prévu	Répétition des étapes 2, 3 et 4 au cégep de Saint-Laurent
6. Analyse des données de la recherche-expérimentation	Analyse par catégories conceptualisantes
7. Mise en forme de la description des résultats	Présentations des résultats (chapitre IV du présent mémoire)
8. Mise en perspective de l'expérimentation et recommandations	Discussion (chapitre V du présent mémoire)

Il est important de mentionner qu'en recherche-expérimentation, l'aspect recherche est mis autant de l'avant que l'aspect expérimentation :

[...] un des objectifs majeurs demeure celui d'étudier, de comprendre, puis de communiquer les conditions mêmes de l'expérimentation<sup>60</sup>. Le chercheur va donc expérimenter et en même temps être très attentif à comment va se dérouler son expérimentation (Paillé, 2007, p. 139).

C'est ce qui distingue la recherche-expérimentation d'une expérimentation pédagogique effectuée à l'extérieur d'un cadre de recherche (Paillé, 2007, p. 139). Dans cet ordre d'idées, l'étape 2 (la préparation des outils conceptuels et techniques) doit permettre la « matérialisation systématique et réfléchie d'une pensée éducative »

<sup>60</sup> Voir section 2.3 du chapitre III, p. 63.

(Paillé, 2007, p. 141). Autrement dit, elle doit refléter un cadre conceptuel bien défini et des principes éducatifs fondamentaux. Dans le présent cas, ma recherche-expérimentation s'appuie sur une conception de l'apprentissage où interaction, coopération, conversation et jeu en sont le cœur. Dans cette conception de l'apprentissage, une attention particulièrement est accordée à la communication verbale et non verbale, ainsi qu'au développement de la conscience de soi dans la relation. Chaque tâche exécutée par les participantes de la recherche a ainsi une visée éducative réfléchie, qui s'appuie sur mon intuition première de recherche, soit le potentiel de l'acroyoga, enseigné dans une perspective somatique, pour faciliter et bonifier l'initiation au travail de partenaires. C'est donc avec l'objectif global de comprendre les phénomènes d'interaction entre partenaires dans l'apprentissage du travail de partenaires que j'ai préparé mon terrain de recherche, présenté en détails dans la section suivante.

## 2. Terrain de recherche

Cette section expose la démarche de sélection et de préparation du terrain de recherche. La pré-enquête et la sélection des collaboratrices à la recherche-expérimentation, c'est-à-dire des enseignantes de danse au collégial acceptant de m'accueillir dans leur classe, sont présentées dans la sous-section 2.1. Suivent la planification du terrain de recherche, l'approbation éthique et le recrutement des participantes, c'est-à-dire des étudiantes en danse (2.2). Pour terminer, j'expose le contexte du terrain de recherche (2.3) en deux temps : les caractéristiques des programmes de formation en danse des cégeps partenaires, puis la préparation du contenu des ateliers d'acroyoga.

### 2.1. Pré-enquête et recrutement des collaboratrices

À l'origine de mon projet de maîtrise, j'avais le désir de créer des ponts entre mes différentes pratiques (danse, somatique, acroyoga, enseignement au collégial). De plus, j'avais l'intuition que l'acroyoga pourrait constituer une initiation pertinente au travail de partenaires en danse. Sachant l'existence de programmes de danse dans les cégeps, j'étais curieuse de voir la réponse des cégépiennes en danse face à l'acroyoga. Dans un cours de la maîtrise, j'ai fait la rencontre de Caroline<sup>61</sup>, enseignante dans le programme de danse du cégep de Saint-Laurent. Elle y enseigne notamment le cours Acrobatie et nous nous sommes découvert un intérêt mutuel pour le travail l'une de l'autre. Caroline m'a invitée à venir donner un atelier d'acroyoga dans le cadre du cours Acrobatie, afin de permettre aux étudiantes d'expérimenter différentes approches du travail de partenaires. Suite à nos discussions en vue de l'atelier, j'ai appris que :

- Avant leur admission dans le programme de danse, certaines étudiantes n'ont jamais dansé;
- La majorité des étudiantes n'ont jamais expérimenté le travail de partenaires en danse;
- Le cours Acrobatie permet d'explorer les notions de base d'échange et de transfert de poids, de contrepoids et d'inversion, à travers le mouvement dansé;
- Certaines étudiantes éprouvent des peurs face à ce cours (peur de tomber, de se blesser, de blesser un partenaire, etc.) et s'y engagent avec nervosité et crainte.

J'ai conclu que le niveau débutant en acroyoga conviendrait à ce contexte, puis nous avons convenu que j'enseignerais un atelier de deux heures et demie à chacun de ses

---

<sup>61</sup> Les deux collaboratrices, Caroline et Annie, enseignantes de danse au cégep, ont accepté le dévoilement de leur identité dans la recherche.

deux groupes. J'ai enseigné à titre d'enseignante invitée (non de chercheuse autorisée); aucune production de données n'a été réalisée durant ces deux ateliers. Ils ont constitué ma pré-enquête et m'ont permis d'évaluer si le contenu était adéquat et pertinent pour des cégépiennes inscrites dans un programme de danse. L'expérience ayant été concluante, nous avons décidé de la répéter ultérieurement, comme terrain de recherche officiel.

Je tenais à étendre l'expérimentation à un autre cégep offrant une formation en danse, puisque bien qu'ils répondent aux mêmes exigences ministérielles en termes d'objectifs spécifiques, les cinq cégeps<sup>62</sup> offrant une formation préuniversitaire en danse proposent des cours et des contenus différents. D'ailleurs, le cégep de Saint-Laurent est le seul à offrir le cours Acrobatie. J'ai donc décidé de me limiter aux programmes préuniversitaires et n'ai pas inclus les programmes techniques pour une question d'homogénéité du niveau technique des futures participantes à la recherche<sup>63</sup>. J'ai alors approché le département de danse du cégep de Drummondville<sup>64</sup>, qui s'est montré enthousiaste et réceptif et qui a conclu que les ateliers d'acroyoga s'intégreraient parfaitement dans le cours Création dirigée III, enseigné par Annie.

## 2.2. Planification de l'enquête, approbation éthique et recrutement des participantes

Une fois le contact établi avec les deux enseignantes des cégeps, mes futures collaboratrices, il a fallu planifier la production de données sur le terrain, soumettre

---

<sup>62</sup> Cégep de Saint-Laurent, cégep de Drummondville, cégep de Sherbrooke, cégep de Rimouski, Collège Montmorency.

<sup>63</sup> Les programmes préuniversitaires préparent l'entrée à l'université, alors que les programmes techniques visent la professionnalisation, l'entrée sur le marché du travail en temps qu'interprète en danse. Les exigences et les objectifs des deux types de programme divergent.

<sup>64</sup> Voir Annexe B : Texte de présentation du projet de recherche, à l'intention du département de danse du cégep de Drummondville

des demandes d'approbation éthique aux trois institutions concernées (UQAM, cégeps de Saint-Laurent et de Drummondville) et procéder au recrutement des participantes.

En raison du délai dont je disposais pour compléter le programme de maîtrise, il a été décidé que le terrain de recherche aurait lieu pendant la session d'automne 2016. Au cégep de Saint-Laurent, le cours Acrobatie de Caroline – cadre idéal pour la tenue des ateliers d'acroyoga – ne s'offre qu'à l'hiver, il a donc été convenu de tenir les ateliers pendant les périodes de libération commune des étudiants. Le nombre d'ateliers fut établi à quatre, permettant ainsi de dépasser l'initiation à l'acroyoga et d'amorcer la maîtrise du niveau débutant (environ six heures au total).

Du côté du cégep de Drummondville, Annie et moi avons conclu que le moment idéal pour la tenue des ateliers serait à la mi-session, en octobre 2016. Idéalement, j'aurai là aussi enseigné quatre ateliers, mais cela aurait nécessité un réaménagement du contenu du cours Création dirigée III qui n'était pas envisageable. En contrepartie, Annie m'a offert de donner deux ateliers à chacun de ses deux groupes. Chaque groupe a ainsi reçu l'équivalent d'un cours d'introduction à l'acroyoga (environ trois heures); ce qui m'a permis d'observer l'évolution de l'apprentissage du travail de partenaires, en comparaison avec le groupe du cégep de Saint-Laurent, recevant le double d'heures d'ateliers.

Par la suite, j'ai complété les demandes d'approbation éthique, qui ont été soumises au Comité d'éthique à la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de l'UQAM et aux comités d'éthique à la recherche (CER) des deux cégeps (voir Annexes C, D et E). Une fois cette étape complétée, j'ai pu recruter mes participantes.

Pour participer au projet, les étudiantes devaient simplement être inscrites dans le programme de danse d'un des deux cégeps visés, puisque le projet s'adresse aux danseuses en formation qui ont peu ou pas d'expérience en travail de partenaires. Au cégep de Saint-Laurent, j'ai présenté ma recherche lors d'une rencontre rassemblant

le corps étudiant et le corps professoral du département de danse au début de la session<sup>65</sup>. Je leur ai parlé des avantages et des risques liés à la pratique de l'acroyoga<sup>66</sup>. Les étudiantes ont pu poser des questions et j'ai recueilli les noms et courriels des étudiantes intéressées. Par courriel, je leur ai remis le formulaire de consentement (voir Annexe G) et nous avons déterminé les dates des quatre ateliers (qui ont eu lieu en novembre 2016 à raison d'un par semaine).

Au cégep de Drummondville, comme les ateliers allaient avoir lieu dans le cadre d'un cours, je n'ai pas eu de recrutement à faire. Annie, l'enseignante du cours, a prévenu verbalement ses étudiantes de la tenue d'ateliers d'acroyoga et leur a transmis le formulaire de présentation et de consentement de la recherche, tout en précisant qu'il n'y avait aucune obligation à participer aux ateliers et/ou à la recherche. Une étudiante pouvait décider de participer aux ateliers sans consentir à la production de données de la recherche. De plus, avant de commencer le premier atelier, je me suis présentée et j'ai, à mon tour, expliqué verbalement le projet de recherche et ses implications. Les étudiantes ont pu poser des questions. Les volontaires ont alors signé le formulaire de consentement et me l'ont remis. Avant d'aborder la méthodologie de production de données, je vais brièvement présenter le contexte du terrain de recherche dans la section suivante.

### 2.3. Contexte du terrain de recherche

Afin que le lecteur puisse saisir les tenants et les aboutissants de ce projet de recherche-expérimentation, je présente dans cette section le contexte du terrain de recherche en deux temps : d'abord les caractéristiques des programmes de danse des

---

<sup>65</sup> Voir Annexe F : Scénario de présentation du projet au cégep de Saint-Laurent

<sup>66</sup> Pour plus de détails sur les avantages et les risques, voir Annexe G : Formulaire de consentement

cégeps impliqués, puis l'horaire et le contenu des ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique.

### 2.3.1. Programme de danse des cégeps partenaires

Au cégep de Saint-Laurent, les candidates qui souhaitent entrer dans le programme Danse doivent « répondre aux critères généraux de l'admission<sup>67</sup> » au collégial en plus de passer une audition et une entrevue dont le but est le suivant :

S'assurer que le futur étudiant possède la santé, la condition physique et la motivation nécessaires à la réussite d'études en danse. [La] sélection n'est pas basée sur les années d'expérience en danse, mais bien sur les habiletés et les qualités requises pour entreprendre un entraînement sérieux en danse<sup>68</sup>.

Une fois admise, l'étudiante suivra des cours de quatre blocs : formation technique, exploration du mouvement, connaissance et formation artistique<sup>69</sup>. Le travail de partenaires est abordé dans le cours Acrobatie<sup>70</sup>. Les étudiants bénéficient de plages de libération commune dans leur grille-horaire pour permettre du travail individuel, la tenue d'ateliers spéciaux, du tutorat, etc. C'est dans le cadre de ces périodes de libération commune qu'ont eu lieu les ateliers d'acroyoga. Parmi les participantes, on retrouvait des 1<sup>re</sup> année (n'ayant pas encore suivi le cours Acrobatie), des 2<sup>e</sup> année (ayant participé à la pré-enquête tenue dans le cours Acrobatie) et des 3<sup>e</sup> année (suivant un double DEC et ayant déjà fait le cours Acrobatie).

---

<sup>67</sup> <http://www.cegepsl.qc.ca/danse/programme/>

<sup>68</sup> <http://www.cegepsl.qc.ca/danse/2011/09/22/informations-pour-les-auditions-2012/>

<sup>69</sup> <http://www.cegepsl.qc.ca/danse/programme/description-des-cours/>

<sup>70</sup> Seul cégep à offrir ce cours (qu'il a réintroduit en 2014), le cégep de Saint-Laurent le place dans le bloc Exploration du mouvement, où il est décrit comme : « Apprentissage des mouvements acrobatiques de base et de leur assistance manuelle et intégration de ceux-ci dans un enchaînement chorégraphié » (<http://www.cegepsl.qc.ca/danse/programme/description-des-cours/>).

Au cégep de Drummondville, pour être acceptées dans le programme Danse, les candidates doivent elles aussi « satisfaire aux conditions générales d'admission au collégial » et participer à un test de classement (audition), mais ce dernier n'est pas une condition d'admission<sup>71</sup>. Le programme contient des cours techniques, des cours d'interprétation et de création<sup>72</sup>. Le travail de partenaires ne fait partie d'aucun contenu de cours. Son inclusion est laissée à la discrétion des enseignantes, selon leur intérêt et leur expertise. Les étudiantes bénéficient de périodes de libération commune, qui sont très souvent occupées par des ateliers spéciaux (souvent obligatoires) et du rattrapage individuel. Le département de danse a ainsi préféré inclure les ateliers d'acroyoga dans le cadre du cours Création dirigée III, où les étudiantes de 2<sup>e</sup> année et de 3<sup>e</sup> année (double DEC) sont amenées à participer à la création de chorégraphies. Cela m'amène maintenant à présenter le contenu des ateliers d'acroyoga.

### 2.3.2. Contenu et conduite des ateliers d'acroyoga

Cette section présente en détails le contexte particulier de ma recherche-expérimentation, qui en fait son unicité; j'y expose l'horaire des ateliers, leur structure globale, les principes somatiques sur lesquels ils reposent, puis leur contenu respectif. Temporellement, les ateliers au cégep de Drummondville ont eu lieu en premier, à raison d'un par semaine pendant deux semaines pour chacun des deux groupes (16 et 18 participantes). Ceux du cégep de Saint-Laurent ont eu lieu le mois suivant, à raison d'un par semaine pendant quatre semaines pour l'unique groupe (9 participantes). Dans les deux cas, chaque atelier durait environ une heure et demie. Au total, huit ateliers ont été offerts dans les deux cégeps. Puisque je devais à la fois

---

<sup>71</sup> <http://www.cegepdummond.ca/futurs-etudiants/nos-programmes/dec-preuniversitaires/danse/>

<sup>72</sup> <http://www.cegepdummond.ca/futurs-etudiants/nos-programmes/dec-preuniversitaires/danse/>

gérer le matériel audiovisuel pour la production de données et l'enseignement, j'ai été assistée dans ces deux tâches par mon partenaire habituel d'enseignement de l'acroyoga, Costa Koutrokoïis, dans tous les ateliers sauf le dernier, auquel il ne pouvait être présent.

Le premier atelier dans chaque cégep débutait par une courte présentation de mon projet de maîtrise en danse et de mon enseignement de l'acroyoga, puis je répondais aux questions. Autrement, les ateliers se déroulaient en trois phases : 1) échauffement (15 minutes); 2) acroyoga (60 minutes); 3) questionnaire écrit suivi d'une discussion de groupe (15 minutes).

Dès le début de l'atelier, je cherche à stimuler chez les étudiantes leur présence à l'instant, à soi et aux autres, et ce, au moyen de la respiration consciente et du jeu. Dès le départ, je mentionne que le but premier des ateliers est d'avoir du plaisir ensemble et de jouer, que ce n'est pas grave si elles ne réussissent pas les portés, qui sont un prétexte pour s'amuser. L'échauffement débute par un moment d'immobilité, guidé par des consignes verbales de respiration, formulées par exemple comme suit : « Yeux fermés, portez attention à votre respiration, juste être là, présent à soi, à l'instant, sans penser à l'avant ou l'après, peut-être visualisez le chemin de la respiration dans le corps, expirez avec un son, pour relâcher les tensions superflues ». Suite à quoi, j'amorce un apprivoisement graduel du contact physique. Les étudiants, face à face, sont invités à ouvrir les yeux et à regarder leur partenaire : le premier contact est visuel. Je les invite à se regarder en observant ce qui se passe en eux-mêmes et dans leur corps, sans jugement. La suite de l'échauffement combine des exercices de yoga et de danse, qui sont ponctués de regards l'un vers l'autre et de grimaces, qui progressent vers des *high five*<sup>73</sup>, des contrepoids mains à mains, pieds à pieds, puis dos à dos, toujours dans une ambiance ludique : l'apprivoisement graduel

---

<sup>73</sup> *High five* : une tape de la main levée d'une personne avec celle d'une autre.

du contact physique va de pair avec l'ambiance ludique, elle aussi en train de s'installer.

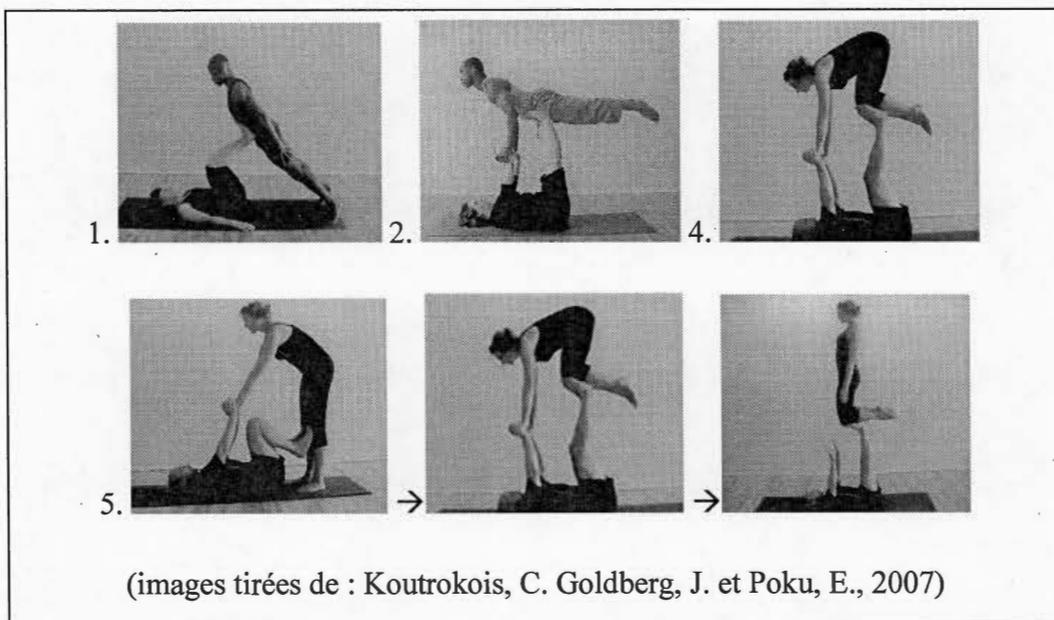
La phase d'acroyoga est composée d'environ trois cycles de démonstration-exploration : démonstration des portés acroyogiques par la chercheuse-enseignante et son assistant, puis exploration par les étudiants, qui sont invités à essayer les trois rôles (base, voltige, pareur). Tout au long de cette phase, je m'assure que les participantes demeurent dans le plaisir, évitent de tomber dans la performance, le désir de réussir à tout prix. Les rires sont encouragés. Entre les exercices, des jeux sont parfois intercalés pour détendre l'atmosphère. Par exemple, je les invite parfois à se déplacer dans l'espace en groupe et en contact avec différentes consignes : trois points de contact sans les mains, en imitant un animal, extrêmement lentement, etc. Un autre exemple de jeu, le *calling body parts* va comme suit : je nomme deux parties du corps, par exemple la tête et le genou, et en duo les étudiants doivent entrer en contact avec la tête de l'un et le genou de l'autre, puis garder la position. Je nomme deux autres parties de corps et ainsi de suite, en réduisant graduellement le temps alloué pour faire le contact avant d'enchaîner avec le suivant.

Dans cette phase, je poursuis aussi mon objectif de stimuler la présence à soi, aux autres et à l'environnement chez les participantes, auquel s'ajoute celui de stimuler l'affinement sensoriel. Pour ce faire, j'utilise plusieurs ressources, comme la respiration, la lenteur, les progressions du mouvement, des consignes verbales et des questions sur les sensations. La respiration est une ressource sur laquelle je ramène constamment l'attention des participantes. Entre deux exercices ou en cours d'exploration, si j'observe que certaines s'acharnent dans une impasse ou emploient beaucoup plus de force musculaire que nécessaire, je les invite à renouer avec leur respiration afin de revenir à l'instant présent et de favoriser une détente du tonus musculaire basal. Je suggère aussi parfois de synchroniser leur respiration avec celles

de leurs partenaires juste avant d'initier le mouvement, question de s'aligner physiquement sur la même longueur d'onde.

Lenteur et progressions du mouvement permettent aux participantes d'avoir le temps de porter leur attention sur leurs sensations, sur ce qui est présent momentanément. Dans un cours, on ne verra qu'un porté acroyogique, décortiqué en trois ou quatre étapes simples et successives de plus ou moins 15 à 20 minutes chacune. Par exemple, dans l'atelier 1, les portés *Birdie* et *Shin Mount* sont décortiqués comme suit :

1. *Presses* : base en L avec pieds sur les hanches de la voltige / voltige debout, maintient son corps en « planche » pendant que la base plie et tend les jambes
2. *Birdie*
3. Calibrations en *birdie* : base enlève un pied à la fois, puis marche ses pieds jusque sous les genoux de la voltige (sans image)
4. *Shin Mount* à partir de *Birdie* : la voltige replie ses jambes sous elle
5. *Shin Mount* à partir du sol



Ces progressions du mouvement permettent de ne pas surcharger les participantes d'informations et visent à leur donner le sentiment qu'elles ont amplement de temps pour intégrer chaque élément essentiel de l'exécution du porté. Lorsqu'on amorce la progression suivante, je leur rappelle qu'elles ne sont jamais obligées de suivre le rythme que je propose, elles peuvent continuer à explorer la progression précédente à leur rythme. Je les invite aussi à prendre le temps de se positionner, de s'assurer que toutes les partenaires sont prêtes et savent quoi faire avant chaque progression.

Je communique aussi des consignes verbales et des indications de nature kinesthésique<sup>74</sup> pour les aider à trouver la bonne position. De la même manière, quand une participante m'expose une difficulté, autant que possible, je préfère la questionner sur ses sensations – Qu'est-ce que tu ressens dans telle partie de ton corps? Comment sens-tu le poids? Quelle sensation ressens-tu? –, ce, afin de l'aider à trouver et à ressentir la réponse.

De plus, tout au long des ateliers, j'encourage l'entraide, le soutien et le respect. Je propose aussi des moyens de communication diversifiés. Avec l'approvoisement graduel du contact physique couplé au plaisir comme but premier, ces valeurs qui conditionnent l'interaction visent à créer une expérience agréable et sécuritaire. J'encourage les participantes à s'entraider tout au long des exercices notamment en adoptant une attitude ludique et collaborative, par exemple en aidant la base à descendre du sol et à se relever de différentes manières, et en s'encourageant mutuellement (au moyen de *high five*) dans leurs efforts.

En ce qui a trait à la conduite sécuritaire des exercices, pendant les démonstrations, j'insiste sur le rôle de la pareuse, gardienne de la sécurité, et sur comment bien accomplir ce rôle (au moyen d'exemples et de contre-exemples). Je démontre une

---

<sup>74</sup> Les indications de nature kinesthésique consistent à « indiquer à la personne qui bouge ce qu'elle doit ressentir pour exécuter le mouvement » (Goldfarb, 1998, cité dans Cazemajou, 2013, p. 68) Par exemple, pour que la base couchée sur le sol trouve l'alignement de ses jambes tendues à 90 degrés vers le ciel, je vais lui dire : « Joue en avançant et reculant tes jambes. Là où c'est le plus léger, le moins forçant, c'est ton 90 degrés ».

fausse chute ou un faux déséquilibre avec une pareuse qui aide à ralentir, à amortir la chute ou à me ramener en équilibre. Je leur dit de ne pas hésiter à demander plus d'assistance des pareuses (être plus proches, plus présentes, prêtes à réagir).

Pendant les exercices, je circule d'une équipe à l'autre : répondant aux questions, donnant une piste ou un indice, parfois j'exécute le porté avec elles dans un rôle ou un autre. Quant au respect, il concerne d'abord le respect des limites personnelles et de celles de ses partenaires. Régulièrement, je leur rappelle de prendre leur temps, de ne pas sauter d'étape. Je les incite à ne pas forcer (mais plutôt à trouver le chemin avec le moins d'effort possible), je leur rappelle qu'elles ont le choix, qu'elles ne sont jamais obligées de faire un porté, dans un rôle ou un autre. Je propose parfois des alternatives. Bref, je souhaite que les participantes sentent qu'elles ont le contrôle de leur expérience.

Cette expérience agréable et sécuritaire repose aussi sur une compréhension mutuelle limpide et fluide. Pour ce faire, je leur suggère un éventail de stratégies de communication : synchronisation des respirations ou accord visuel juste avant d'amorcer le mouvement, une pression de la main ou des orteils pour indiquer une direction, un côté<sup>75</sup>, communication verbale pour s'ajuster pour plus de confort ou pour un meilleur équilibre, pour assurer l'engagement commun dans le mouvement en cours ou le prochain. Explorer différentes façons de communiquer est un de mes objectifs pédagogiques, puisque savoir qu'il est possible de communiquer par différents moyens en rassure plusieurs, car le contact visuel ou la communication verbale est parfois impossible à cause, par exemples, de la voltige qui fait dos à la base ou l'environnement est trop bruyant.

Finalement, les portés acroyogiques proposés ont été choisis en fonction du niveau débutant et de leur potentiel d'intégration dans le mouvement dansé. Le tableau 2

---

<sup>75</sup> *Gauche, droite, devant, derrière* ne sont pas les mêmes pour les partenaires en équilibre, selon la direction à laquelle chacune fait face.

présente un résumé de la planification du contenu de chaque atelier. Un exemple de planification détaillée se trouve à l'annexe H.

La section suivante aborde la dernière phase de chaque atelier, le questionnaire écrit individuel et la discussion de groupe, ainsi que les méthodes de production de données privilégiées dans la recherche.

Tableau 2 Portés, principes et notions explorées dans chaque atelier

	Portés	Principes et notions
<b>Atelier 1 - Cégeps de Saint-Laurent et de Drummondville</b>		
	<i>Birdie et Shin Mount</i> <sup>76</sup>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- but : plaisir;</li> <li>- respiration (détente physique et psychologique);</li> <li>- alignement des structures osseuses;</li> <li>- confiance dans la communication verbale;</li> <li>- rôle de la paresse;</li> <li>- progressions du mouvement;</li> <li>- contact et communication par le regard;</li> <li>- apprivoisement de la hauteur intermédiaire (<i>Shin mount</i>).</li> </ul>
<b>Atelier 2 - Cégep de Saint-Laurent</b>		
	<i>Roll-back into Bat</i>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- apprivoisement des inversions (à basse hauteur);</li> <li>- respiration (détente et connexion avec ses partenaires);</li> <li>- synchronisation corporelle entre partenaires;</li> <li>- travail d'équipe, communication verbale et entraide pour dépasser les peurs.</li> </ul>
<b>Atelier 3 - Cégep de Saint-Laurent / Atelier 2 - Cégep de Drummondville</b>		
	<i>Backbend</i>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- synchronisation des respirations;</li> <li>- communication non verbale;</li> <li>- biomécanique du levier;</li> <li>- apprivoisement des espaces aveugle/arrière et des stress/peurs qui y sont reliés.</li> </ul>
<b>Atelier 4 - Cégep de Saint-Laurent</b>		
	<i>Star</i>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- apprivoisement : hauteur, inversion et désorientation spatiale;</li> <li>- respiration et poids du corps;</li> <li>- sensation de son corps et celui de ses partenaires;</li> <li>- travail d'équipe, présence physique et psychologique;</li> <li>- intégration et appropriation artistique des contrepoids en grand groupe.</li> </ul>

<sup>76</sup> Traduction libre des noms des portés :

*Birdie* : oiseau  
*Shin Mount* : montée sur les tibias  
*Backbend* : cambré  
*Roll-back into Bat* : roulade arrière suivie de chauve-souris  
*Star* : étoile

\* Les termes couramment employés, et ce même dans la communauté d'acroyoga francophone à Montréal, sont les dénominations anglaises. Les traductions ci-dessus sont présentées pour l'intérêt du lecteur unilingue francophone.

### 3. Méthodes de production des données

Trois des quatre méthodes de production de données employées dans cette recherche-expérimentation « [mettent] l'accent sur [la production] de données subjectives pour accroître la signifiante des résultats » (Mucchielli, 2009, p. 56) en favorisant la mise en mots des « significations des actions auprès des acteurs [les participantes] concernés » (Mucchielli, 2009, p. 56). Ce qui est tout à fait en accord avec « [l']interactionnisme symbolique [qui va] mettre en œuvre des méthodes de recherche qui donnent priorité aux points de vue des acteurs » (Mucchielli, 2009, p. 204).

Les données produites sont de natures discursives et audiovisuelles. Les données discursives ont été récoltées grâce à : 1) des questionnaires écrits à l'intention des collaboratrices et des étudiantes participantes; 2) des observations et des notes de terrain; 3) des discussions de fin d'ateliers avec les participantes et 4) des entretiens individuels avec six participantes volontaires. Ces données discursives ont constitué le matériau premier de l'analyse puisqu'elles m'ont permis d'accéder au point de vue subjectif des participantes, alors que les données audiovisuelles (captations audiovidéo des ateliers) représentaient une source secondaire d'information. Le tableau 3 résume les méthodes de production de données employées. Les sous-sections suivantes les présentent en ordre chronologique et de façon plus détaillée.

Tableau 3 Méthodes de production des données

Méthodes de production	Outils de captation	Types de données	Buts visés
1. Questionnaire écrit à l'intention des enseignantes-collaboratrices	Format papier	Discursives	- Dresser un portrait global de l'expérience en danse des participantes. - Dresser un portrait de la place du travail de partenaires dans le programme de danse du cégep.
2. Observation pendant les ateliers	Captation audiovidéo	Audio-visuelles	Vue rapprochée des interactions des équipes (trios) de travail, pour capter les détails des interactions non verbales et verbales.
	Notes de terrain	Discursives	Impressions, observations et réflexions de l'étudiante-chercheuse sur l'objet de recherche et le déroulement du terrain.
3. Discussion de groupe	Captation audiovidéo et transcription	Discursives	Recueillir des données sur le vécu non observable : - <u>Discussions et questionnaires</u> : données recueillies à <b>chaud</b> / impressions et sensations des participantes à <b>la fin de chaque atelier</b> . - <u>Entretiens</u> : données recueillies suite à l'ensemble des ateliers / impressions et sensations <b>générales</b> des participantes, <b>une semaine après le dernier atelier</b> .
4. Questionnaires écrits	Format papier		
5. Entretiens individuels inspirés de l'explicitation (Vermersch, 2010)	Captation audio et transcription		

### 3.1. Questionnaires à l'intention des collaboratrices

Le questionnaire à l'intention des collaboratrices (Caroline du cégep de Saint-Laurent et Annie du cégep de Drummondville) fut ma première source de données, en amont des ateliers. Il a permis de préciser le contexte dans lequel prendraient place les ateliers d'acroyoga au regard de la place qu'occupe le travail de partenaires dans le programme de danse de chaque cégep. De plus, il permettait de valider le niveau d'expérience en danse des étudiantes. Ce questionnaire se trouve à l'annexe I.

### 3.2. Observation directe et captation audiovisuelle des ateliers

Durant les ateliers, j'ai porté le double chapeau d'enseignante et de chercheuse : j'enseignais les ateliers d'acroyoga et j'observais en alternance les interactions des participantes en travail de partenaires. J'ai donc eu recours à la captation audiovidéo des interactions et à leur observation directe, suivie d'une prise de notes.

Agissant au cœur du terrain de recherche, l'enseignante et la chercheuse en moi se relayaient, en quelque sorte, à tour de rôle. Pendant que j'enseignais, la chercheuse en moi prenait des notes mentales (impressions, observations et réflexions), que je notais sur papier à la toute fin de chaque atelier. Ces notes portaient sur le déroulement des ateliers, mes questionnements d'enseignante, ma méthodologie, ma pédagogie, mes impressions générales, ainsi que sur les commentaires des enseignantes-collaboratrices. Je notais aussi des observations sur le comportement relationnel des participantes. Ces notes ont servi, entre autres, à ajuster le contenu des ateliers et des discussions tout au long du terrain de recherche.

En plus de l'observation directe, les ateliers ont été filmés. Au cégep de Drummondville, j'ai utilisé deux caméras numériques<sup>77</sup> pour les deux groupes de 16 et 18 étudiants. Chaque caméra filmait deux équipes de travail. Trois enregistreurs audio numériques<sup>78</sup> avaient été déposés par terre à côté de trois des équipes filmées. Malheureusement, le volume sonore de l'ensemble du groupe était trop élevé pour permettre un enregistrement audio clair des échanges verbaux, autant avec les microphones des caméras qu'avec les enregistreurs audio : les voix sont difficilement identifiables. Ces données ont été écartées de l'analyse des données; c'est sur les impressions et les commentaires des participantes, recueillies grâce aux questionnaires, aux discussions de fin d'ateliers et aux entretiens, que j'ai basé

---

<sup>77</sup> Caméras numériques Sony NX-30 sur trépied, munies chacune d'un microphone Sony ECM-XM1.

<sup>78</sup> Enregistreurs audio numériques Olympus LS-14.

l'analyse de leurs échanges verbaux. Certaines questions des questionnaires et des discussions abordaient directement cet aspect, par exemple :

Comment décrirais-tu :

- Les interactions dans ton groupe aujourd'hui?
- Les échanges verbaux dans ton groupe?
- L'attitude que tu as adoptée dans le travail de groupe?

Au cégep de Saint-Laurent, le premier atelier, comprenant neuf participantes, fut capté avec deux caméras et trois enregistreurs audio. À ce stade-ci, j'ai réalisé que bien que l'emploi de deux caméras et de trois enregistreurs audio me permettait de capter pratiquement toutes les participantes, cela générait une trop grande quantité de données audiovisuelles, dont l'analyse complète aurait été irréaliste par rapport au temps dont je disposais pour compléter le mémoire. Pour les ateliers suivants, qui n'ont compté que sept participantes (puisque deux participantes ont eu des conflits d'horaire de projets scolaires), j'ai utilisé une seule caméra et un seul enregistreur audio : une seule équipe de participantes a été captée.

Dans le respect de ma posture épistémologique (compréhensive-interprétative) et de mon désir de rendre compte de l'expérience vécue des participantes de leur point de vue d'étudiante et non pas de mon point de vue d'enseignante, j'ai choisi de privilégier les données subjectives (questionnaires, discussions et entretiens). Je n'ai donc utilisé les captations audiovidéo qu'en support aux données subjectives. J'y avais recours lorsque j'avais un doute sur l'exercice ou le porté dont me parlait une interviewée, par exemple.

### 3.3. Questionnaires écrits individuels et discussion de groupe

Le dernier quinze minutes de chaque atelier était consacré à faire remplir un questionnaire écrit individuel et à mener une discussion de groupe. Le questionnaire écrit (voir Annexe J) était le même pour tous les ateliers et portait sur le vécu individuel des participantes en rapport aux interactions dans leur équipe. Les discussions ont été filmées et transcrites. Un guide de discussion avait préalablement été créé (voir Annexe K). Chaque discussion s'amorçait généralement par un tour de parole en appui sur la question, issue du questionnaire : « Quel mot ou quelle expression représente ton expérience d'aujourd'hui dans l'atelier ? » Il s'agit d'une façon de faire courante en acroyoga. Je spécifiais que leur réponse ne devait pas obligatoirement être celle de leur questionnaire afin de respecter leur droit à la confidentialité. Suivait une deuxième question qui variait selon le contenu et les principes explorés ce jour-là, mais toujours en relation avec les interactions en équipe et la dynamique de groupe. Je les invitais parfois à faire un parallèle (différence, nouveauté, continuité, approfondissement, etc.) entre leur vécu durant l'atelier et leur vécu durant les cours du programme de danse. Puis j'ouvrais la discussion à leurs commentaires et réflexions avant de clore l'atelier en les remerciant de leur participation.

Questionnaires écrits et discussions visaient à stimuler chez les participantes une prise de conscience, par la mise en mots, du vécu et des impressions liées aux interactions et à la communication dans les équipes de travail. Ces deux méthodes de production de données offraient deux contextes d'expression différents – l'un écrit et confidentiel, l'autre verbal et public – afin que les participantes se sentent à l'aise de s'exprimer comme cela leur convenait. La discussion de groupe visait aussi à stimuler les réflexions sur l'expérience en permettant aux participantes de rebondir sur les commentaires des unes et des autres. Toutes ces données se sont avérées riches pour l'analyse, à l'exception des réponses des questionnaires des participantes du cégep de Drummondville, qui étaient très succinctes (le plus souvent, il s'agissait de mots-clés;

il y avait peu de phrases complètes). Il était difficile de les analyser sans risque de surinterprétation; j'ai donc écarté ces données de l'analyse. Une semaine après le dernier atelier, dans chaque cégep, j'interviewais individuellement trois participantes.

### 3.4. Entretiens individuels

Les entretiens individuels, d'environ 45 minutes chacun, ont eu lieu une semaine après le dernier atelier. Ils ont été enregistrés en format audio, puis retranscrits. La participation à l'entretien se faisait sur une base volontaire. Au cégep de Drummondville, sept étudiantes se sont portées volontaires; pour une question d'horaire, je n'ai pu faire que six entretiens, qui ont dû avoir lieu un à la suite de l'autre. Cependant, seulement trois étudiantes se sont portées volontaires au cégep de Saint-Laurent; par souci de parité, j'ai fait le choix de ne conserver que les trois premiers entretiens du cégep de Drummondville. Chaque entretien se divisait en quatre sections :

1. mise en contexte;
2. informations personnelles;
3. entretien inspiré de la technique de l'entretien d'explicitation;
4. conclusion.

Le guide d'entretien se trouve à l'annexe L. Il a été inspiré de celui de la thèse en éducation de Marie-Hélène Forget (2014). Dans la mise en contexte, j'expliquais à la participante son rôle et le mien, les objectifs de l'entretien, le déroulement, la méthode d'enregistrement et l'anonymisation. Dans la deuxième section, la participante me décrivait brièvement son expérience en danse. Ceci me permettait d'obtenir un aperçu de son rapport à la danse et au travail de partenaires.

La troisième section est inspirée de la technique d'entretien d'explicitation (Vermersch, 2010). La particularité de ce type d'entretien est de viser la description

fine du déroulement d'une action « telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle » (Vermersch, 2010, p. 18). Le choix de cette tâche est généralement laissé à l'interviewé; ce fut le cas ici, avec pour consigne qu'elle devait avoir eu lieu pendant les moments de travail d'équipe dans les ateliers d'acroyoga. L'explicitation permet entre autres d'identifier « ce qui constitue la réussite et l'expertise » (Vermersch, 2010, p. 18), éléments souvent inconscients et absents de la procédure d'exécution connue et apprise de la tâche concernée. Ainsi, la description fine du déroulement de l'action met en évidence

... les raisonnements effectivement mis en œuvre (différents de ceux adoptés hors de l'engagement dans l'action), [...] les buts réellement poursuivis (souvent distincts de ce que l'on croit poursuivre), [...] les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (souvent différents de ceux maîtrisés en question de cours), [et] les représentations ou les pré-conceptions sources de difficultés (Vermersch, 2010, p. 18).

Avec cette technique d'entretien, j'aspirais à amener à la conscience les façons de faire, d'être et d'interagir inconscientes des participantes dans des moments d'interactions significatifs. La verbalisation de l'action effectuée en explicitation participe à l'apprentissage : elle permet de formaliser et conscientiser l'expertise en devenir, le savoir-faire des apprenants. Ainsi, je considérais les entretiens individuels comme partie prenante de l'apprentissage du travail de partenaires des participantes. C'est pourquoi j'ai tenu à mener moi-même les entretiens par souci de cohérence pédagogique. Cela m'a permis en tant qu'intervieweuse de m'informer sur les processus d'apprentissage des participantes, de leur point de vue subjectif, tout en complétant ma tâche d'enseignante en les aidant à s'auto-informer (Vermersch, 2010) sur leur processus d'apprentissage.

Pour que l'entretien en soit un d'explicitation, il y a un certain déroulement à suivre, des formulations de questions à éviter et d'autres à privilégier. L'intervieweur doit porter attention à ce qui se dit, à comment cela se dit, au langage corporel et à

l'accord postural<sup>79</sup>. Guider et maintenir l'interviewé dans une position de parole incarnée<sup>80</sup>, dans une évocation du vécu de l'action spécifique, s'acquiert « par couches successives et progressives » (Vermersch, 2010, p. 168). C'est « un savoir-faire [qui] s'apprend [et] s'exerce » (Vermersch, 2010, p. 170) : j'ai donc suivi une formation théorico-pratique d'introduction à l'entretien d'explicitation d'une durée de 24 heures, en avril et en août 2016 (voir Annexe M)<sup>81</sup>.

Pendant les entretiens d'explicitation d'une durée approximative de 35 minutes, je guidais l'interviewée dans la description fine d'un moment de son choix, significatif pour elle, ayant eu lieu lors du travail en équipe dans les ateliers d'acroyoga. La technique de l'explicitation permet de recueillir des données sur les actions (matérielles et mentales) non conscientisées au moment de l'action. Cependant, les moments significatifs n'étaient pas toujours centrés sur l'action; à mi-chemin dans les entretiens, j'ai eu recours au décryptage du sens, une approche complémentaire à l'explicitation, pour palier à ce problème.

L'entretien de décryptage du sens, développé par Nadine Faingold, « aide à la prise de conscience des croyances limitantes qui structurent notre problématique, [et participe à la] réappropriation de nos ressources intrinsèques et méconnues »

---

<sup>79</sup> Accord postural : fait de « reproduire discrètement (sans singer [...]) un ou plusieurs de ces aspects [du comportement] pour pouvoir s'accorder sur l'interviewé et faciliter la relation ». Le comportement fait référence autant à la posture, à la gestualité, au rythme qu'au ton de la voix ou au rythme respiratoire. (Vermersch, 2014, p. 161).

<sup>80</sup> Position de parole incarnée : « [Le] sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. [Il] en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu. De ce fait, les dimensions sensorielles et affectives sont présentes. [...] Cela se traduit [...] par l'impression de revivre cette situation, de la retrouver, d'entrer en contact avec [elle.] C'est un moment où la situation passée est plus présente pour le sujet que la situation actuelle d'interlocution. Autrement dit, dans cette position de parole, le sujet accorde plus d'attention à ce à quoi il accède en interne, c'est-à-dire ce qu'il se représente (évocation) de la situation passée, qu'à la relation avec [l'intervieweur] » (Vermersch, 2010, p. 57).

<sup>81</sup> La formation était dirigée par Maurice Legault, professeur retraité de l'Université Laval et formateur certifié du Groupe de recherche sur l'explicitation (Grex).

(Faingold, ca<sup>82</sup> 2013, p. iii). Le décryptage calque le guidage de l'explicitation vers la position de parole incarnée. La nuance entre explicitation et décryptage concerne le support du moment significatif, soit l'action ou l'émotion :

... alors que l'entretien d'explicitation vise la description de l'activité dans son déroulé temporel, l'aide au décryptage consiste à effectuer un arrêt sur image sur des instants-graines de sens qui se détachent par une coloration émotionnelle spécifique sur le fond du vécu évoqué. (Faingold, ca 2013, p. iii)

Les moments significatifs choisis par les interviewées n'étaient pas toujours des moments d'action et avaient bien souvent cette « coloration émotionnelle spécifique » marquée et marquante. Pendant l'entretien, l'interviewée était libre de ne pas répondre à une question ou d'arrêter l'entretien sans avoir à se justifier. La dernière section de l'entretien permettait de s'assurer que l'interviewée était bien sortie de l'évocation et lui offrait un temps pour exprimer ce qu'elle n'avait pas eu l'occasion de formuler. Les entretiens complétés, la production des données était terminée. L'étape suivante, la démarche d'analyse qualitative, est présentée dans la section ci-dessous.

#### 4. Analyse qualitative des données

À l'intérieur du paradigme compréhensif-interprétatif, l'analyse qualitative vise une compréhension des phénomènes en jeu, un sens contextualisé. Le sens est déjà là dans les données, mais c'est le chercheur qui le formulera à partir de sa sensibilité :

[L'essence] de l'analyse qualitative est d'abord une émergence. C'est une émergence de sens qui naît de la rencontre [entre le chercheur et] la multiplicité des données en provenance de la situation problématique faisant l'objet de la recherche. [Il y a] émergence de ces « données qualitatives », car le chercheur les provoque en partie; puis, émergence d'une mise en ordre

---

<sup>82</sup> « ca » signifie circa et est utilisé en cas de date approximative (<http://guidemt.uqam.ca>).

compréhensive de ces données, d'un sens explicatif global répondant à la problématique (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 84).

Par le processus analytique, je me suis engagée dans la découverte du sens que peuvent revêtir, pour les participantes-étudiantes en danse au collégial, les interactions en situation d'apprentissage du travail de partenaires en ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique. Cette section présente la démarche d'analyse en trois temps : première saisie, étapes préliminaires et analyse des données par catégories conceptualisantes.

#### 4.1. Première saisie

L'analyse des données commence en quelque sorte avant l'étape d'analyse à proprement parler :

[Sur le] terrain, bien souvent, production et analyse se confondent, tant les observations ciblées ou les entretiens approfondis sont le résultat d'une analyse en gestation, voire d'une interprétation qui se fait jour et appelle un travail de validation (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 91).

Une première saisie intuitive des significations (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 42) s'est ainsi produite tout au long du terrain de recherche, notamment à certains moments clés :

- à la fin de chaque atelier, alors que je prenais un temps de réflexion et d'écriture de mes observations des participantes et de mon vécu d'enseignante-chercheuse;
- entre les ateliers lors de la lecture des questionnaires des participantes, qui m'apportait une perspective interne sur leur expérience vécue;
- pendant et après chaque entretien individuel, alors qu'en tant qu'intervieweuse, j'accompagnais l'auto-information des interviewées.

Suite à quoi, j'ai organisé l'ensemble des données en vue de l'analyse « formelle ».

#### 4.2. Étapes préliminaires de l'analyse

Avant d'amorcer l'analyse à proprement dite, une « organisation des matériaux » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 42) a été effectuée : les questionnaires papiers ont été numérisés, les notes de terrain regroupées, les discussions et les entretiens retranscrits à l'ordinateur. Afin de préserver l'anonymat des participantes, tous les noms ont été remplacés par des pseudonymes. Ensuite, chaque document a reçu un code alphanumérique. Le code indique : la méthode de production, le lieu de production (ainsi que le numéro du groupe s'il y a lieu), le numéro d'atelier ou d'entretien, le pseudonyme de la participante et le numéro de la question (questionnaires) ou de la ligne de transcription (discussions et entretiens). Les tableaux 4 et 5 présentent les abréviations utilisées dans les codes alphanumériques et quelques exemples selon le type de données. Suite à quoi, j'ai plongé dans l'analyse des données.

Tableau 4 Abréviations utilisées pour les codes alphanumériques

Méthode de production de données	Lieux de production - Cégeps
D = Discussion de groupe	Drum = Drummondville
E = Entretien	StLau = Saint-Laurent
Q = Questionnaire écrit	
V = captation Vidéo	

Tableau 5 Exemples de codes alphanumériques

Questionnaire de Rita, cégep Saint-Laurent, atelier 4, question 2	Q-StLau-4-Rita#2
Discussion, cégep de Drummondville, groupe 2, atelier 1, ligne 23, réplique de Mia	D-Drum-2.1#23-Mia
Entretien de Josée, cégep de Drummondville, ligne 56	E1-Drum-Josée#56

### 4.3. Analyse par catégories conceptualisantes

L'analyse par catégories conceptualisantes est une adaptation de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967; 2010), une méthode de recherche qualitative empirico-inductive qui connut un grand essor dans les années 1970 et 1980 (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 28-29). On doit l'analyse par catégorie conceptualisantes à Pierre Paillé, qui conserve de la théorie ancrée le fait que l'analyse soit ancrée dans les données empiriques de terrain, mais qui délaisse l'objectif de générer une théorie, au profit d'une théorisation; cette dernière étant plutôt de l'ordre d'un processus jamais tout à fait accompli et s'élaborant via l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 29). L'analyse par catégories conceptualisantes permet de « qualifier les expériences, les interactions et les logiques selon une perspective théorisante » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 319).

Dans cette méthode d'analyse, la catégorie « renvoie à [...] la *désignation substantive d'un phénomène* apparaissant dans l'extrait du corpus analysé » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 20). Plus précisément, la catégorie conceptualisante constitue une « production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 320). Elle ne désigne pas un contenu, mais bien un phénomène et attribue une signification à ce dernier (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 320).

Face aux données, le chercheur procède en posant des questions analytiques telles que : Qu'est-ce qui se passe ici? De quoi s'agit-il? Je suis en face de quel phénomène? (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 348). C'est ainsi que j'ai analysé mon corpus de données, avec attention en tentant de saisir et de nommer les phénomènes d'interaction sous-jacents aux situations de travail d'équipe des ateliers d'acroyoga décrites dans les questionnaires, les discussions et les entretiens. Plus l'analyse avançait, plus les catégories s'accumulaient. Certaines correspondaient à plusieurs

extraits du corpus de données; dans ces cas-là, les catégories ont été prises à part pour être développées selon trois opérations : « la définition de la catégorie, la spécification de ses propriétés, et l'identification de ses conditions d'existence (Glaser, Strauss, 1967 et 2010; Strauss, Corbin, 1990 et 2004) » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 362).

Ces opérations de développement des catégories prédominantes ont eu « un effet "domino" sur l'ensemble de la catégorisation » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 368). Ainsi, certaines catégories ont été revues, divisées ou fusionnées. Au fur et à mesure de ces changements, mon regard vis-à-vis des données s'est modulé ainsi que l'orientation de l'ensemble des catégories émergentes. L'analyse par catégories conceptualisantes est loin d'être linéaire. Elle est plutôt faite « [d'itérativité] (la comparaison continue), [de] réflexivité (la théorisation continue) et [de] récursivité (la réévaluation continue) » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 368).

Le corpus de données s'est progressivement transformé en un réseau de catégories conceptualisantes : une sorte de mappemonde d'un écosystème où chaque élément (catégorie) est en relation avec les autres, et dans lequel, en exploratrice (chercheuse), j'ai navigué et tracé des routes, déterminé une signalisation routière (liens d'influence entre les catégories conceptualisantes), à force d'allers-retours et selon ma sensibilité particulière aux paysages de l'écosystème. Certains paysages déjà parcourus m'apparaissaient alors sous un nouveau jour, d'autres s'effaçaient, d'autres encore surgissaient. Il en fut ainsi des données et des catégories jusqu'à ce que l'ensemble se stabilise en quelques grandes catégories bien développées, proposant ainsi ma compréhension-interprétation des phénomènes d'interactions en œuvre dans l'apprentissage du travail de partenaires en contexte d'ateliers d'acroyoga enseigné dans une perspective somatique, dans le cadre de la formation en danse des cégeps de Drummondville et de Saint-Laurent. Cette mappemonde, ce réseau de catégories conceptualisantes, fait l'objet du chapitre IV, qui présente en détail les résultats de l'analyse, soit une théorisation des interactions dans l'apprentissage du travail de

partenaires. Avant cela, il convient de poser les limites de la recherche, puisque leur influence sur les résultats de l'analyse est non négligeable.

### 5. Limites de la recherche

Les limites de ma recherche sont liées à trois aspects : ma subjectivité de chercheuse, le contexte du terrain et la généralisation de l'interprétation. Dans le cadre de cette recherche-expérimentation qui s'inscrit dans le paradigme compréhensif-interprétatif des recherches qualitatives, ma subjectivité est complètement impliquée dans la construction du terrain et dans la production de données, mais aussi dans la compréhension et l'interprétation des données. Les données ne peuvent être considérées valides que si ma subjectivité de chercheuse est prise en compte et assumée. Ma problématique de recherche et mon cadre conceptuel exposent mon bagage, mes influences, mes façons de faire et mes assises conceptuelles, afin que le lecteur puisse comprendre à partir de quelles perspectives les données ont été analysées et dans quel terreau l'interprétation des phénomènes d'interaction observés a germé.

Tout comme ma subjectivité de chercheuse, le contexte du terrain a eu une influence sur la recherche et les données générées. Les participantes des deux cégeps n'ont pas fait le même nombre d'ateliers : deux pour celles de Drummondville et quatre pour celles de Saint-Laurent. Au final, les participantes de Saint-Laurent, qui étaient aussi deux fois moins nombreuses, ont eu le double du temps d'expérience des participantes de Drummondville. Forcément, cela nous a permis d'aller plus en profondeur qu'au cégep de Drummondville; chaque participante a aussi pu recevoir plus d'aide personnalisée.

Dans le même ordre d'idées, il serait irréaliste d'affirmer hors de tout doute que les données produites lors de la recherche-expérimentation n'ont pas été influencées par

le possible désir de plaire, d'être une bonne étudiante, des participantes vis-à-vis de moi en tant que figure enseignante, autant dans les ateliers, les questionnaires, les discussions que dans les entretiens individuels. Après tout, le terrain de recherche s'insérait dans un cadre scolaire, où la majeure partie des interactions enseignant/étudiants s'inscrit dans une dynamique de pouvoir : l'adulte enseignant évalue (juge) le travail de l'étudiant. Cependant, il avait été mentionné à l'oral et dans le formulaire de consentement que la participation (facultative) n'avait aucune incidence sur le dossier scolaire ou la note du cours dans lequel prenaient place les ateliers (pour le cégep de Drummondville). Dans le cas du cégep de Saint-Laurent, les ateliers ont eu lieu en tant qu'activité parascolaire, sur une base volontaire.

Reste que le rapport participantes/enseignante-chercheuse n'est pas neutre et en aucun cas, je n'ai tenté d'atteindre une neutralité, consciente du paradoxe inhérent à ma posture épistémologique. On peut supposer que le contexte intra-cours au cégep de Drummondville a pu influencer (positivement ou négativement) le comportement et l'état psychologique des participantes. Du côté du cégep de Saint-Laurent, on peut supposer que les volontaires avaient préalablement une propension ou une curiosité envers le travail de partenaires ou l'acroyoga : ce qui a pu influencer positivement leur degré d'engagement dans les ateliers.

Finalement, le type de recherche effectué (recherche-expérimentation) ne propose pas de généraliser les phénomènes étudiés. En aucun cas, je ne peux prétendre que la théorisation issue de mon analyse est représentative de toutes les situations potentielles d'apprentissage du travail de partenaires, par le biais d'ateliers d'acroyoga enseigné dans une perspective somatique. La théorisation est représentative seulement des expériences vécues par les participantes de cette recherche-ci, expériences exprimées dans mes mots de chercheuse impliquée sur le terrain. Sans être généralisables, les conclusions de cette étude pourraient toutefois servir de point de départ pour poursuivre la recherche liée à la danse, à l'apprentissage

du travail de partenaires et à l'emploi d'approches somatiques dans la formation en danse en milieu collégial.

Voilà qui clôt ce chapitre sur la méthodologie de recherche et nous amène au chapitre IV : les résultats de l'analyse des données et la théorisation qui en a découlé.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre IV présente les résultats de l'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016) à partir des données issues des questionnaires, des discussions et des entretiens individuels. La section 1 expose le synopsis des phénomènes d'interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires qui ont émergé en cours d'analyse des données. Dans les sections suivantes, les catégories conceptualisantes seront définies et appuyées par des extraits tirés de l'ensemble du corpus de données, à commencer par la conversation multisensorielle bienveillante en section 2, le réinvestissement de ressources somatiques en section 3, puis suivront respectivement la stabilisation émotionnelle, l'éveil relationnel et l'intégration somatique vive en sections 4, 5 et 6.

#### 1. Synopsis : Interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires

L'analyse des données révèle que l'apprentissage du travail de partenaires qui a eu lieu durant les ateliers d'acroyoga<sup>83</sup> s'opère sous forme de conversation multisensorielle bienveillante. Cette dernière correspond à l'ensemble des actes échangés spontanément par des partenaires engagées dans la résolution d'une tâche acroyogique. Ces actes, qui sont de diverses natures (paroles, gestes, comportements), font appel à plusieurs sens et sont posés dans un souci du bien-être de tous les membres de l'équipe. Comme son nom l'indique, la conversation multisensorielle bienveillante revêt trois aspects : « conversationnel », multisensoriel et bienveillant.

---

<sup>83</sup> Lorsqu'il sera question des ateliers d'acroyoga dans ce chapitre et le suivant, cela fera systématiquement référence aux ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique dans la formation collégiale en danse.

En synergie avec la conversation multisensorielle bienveillante, un autre phénomène a participé à l'apprentissage du travail de partenaires bien qu'il n'ait pas été aussi central dans les données : le réinvestissement de ressources somatiques. Ces ressources (sortes de stratégies de travail et d'apprentissage que j'ai suggérées en tant qu'enseignante) ont été réinvesties par les participantes dans les exercices acroyogiques, afin de faciliter la communication et l'exécution, ou afin de surmonter un obstacle. Parmi toutes les suggestions, deux ressources réinvesties ressortent des données analysées : la respiration consciente et la lenteur doublée de patience. Je les qualifie de somatiques puisqu'elles sont modelées d'après des principes somatiques fondateurs : faire avec conscience et faire dans la lenteur.

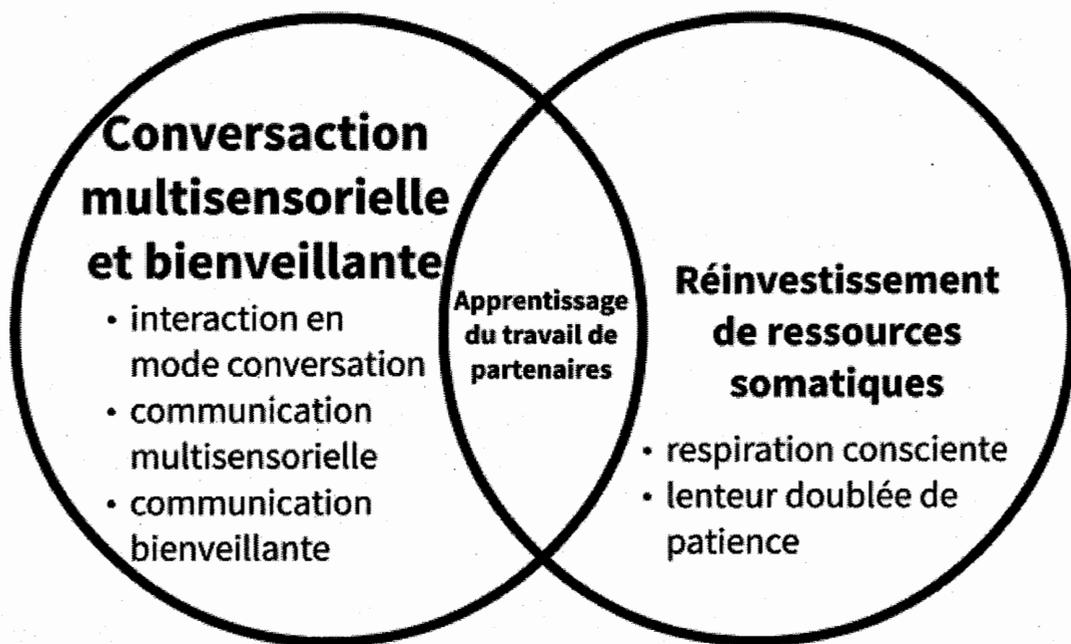


Figure 1 Apprentissage du travail de partenaires en contexte d'ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique<sup>84</sup>

<sup>84</sup> La grosseur des caractères dans la figure est proportionnelle à l'importance des phénomènes d'interaction qui ont émergé de l'analyse par catégories conceptualisantes.

En parallèle de l'apprentissage du travail de partenaires qui s'opère via la synergie entre la conversation multisensorielle bienveillante et le réinvestissement de ressources somatiques, trois phénomènes ont émergé en filigrane : la stabilisation émotionnelle, l'éveil relationnel et l'intégration somatique vive. Ils gravitent tels des satellites autour de l'apprentissage du travail de partenaires et influencent ce dernier. Ces phénomènes sont complémentaires à l'apprentissage du travail de partenaires et fort estimables pour une éventuelle maîtrise approfondie de ce type de travail.

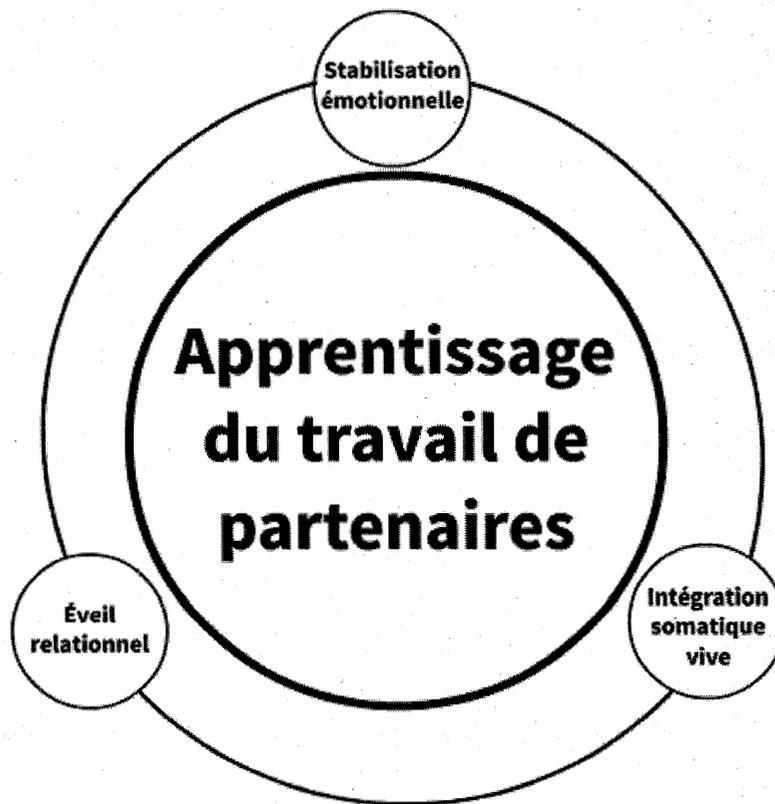


Figure 2 Satellites de l'apprentissage du travail de partenaires

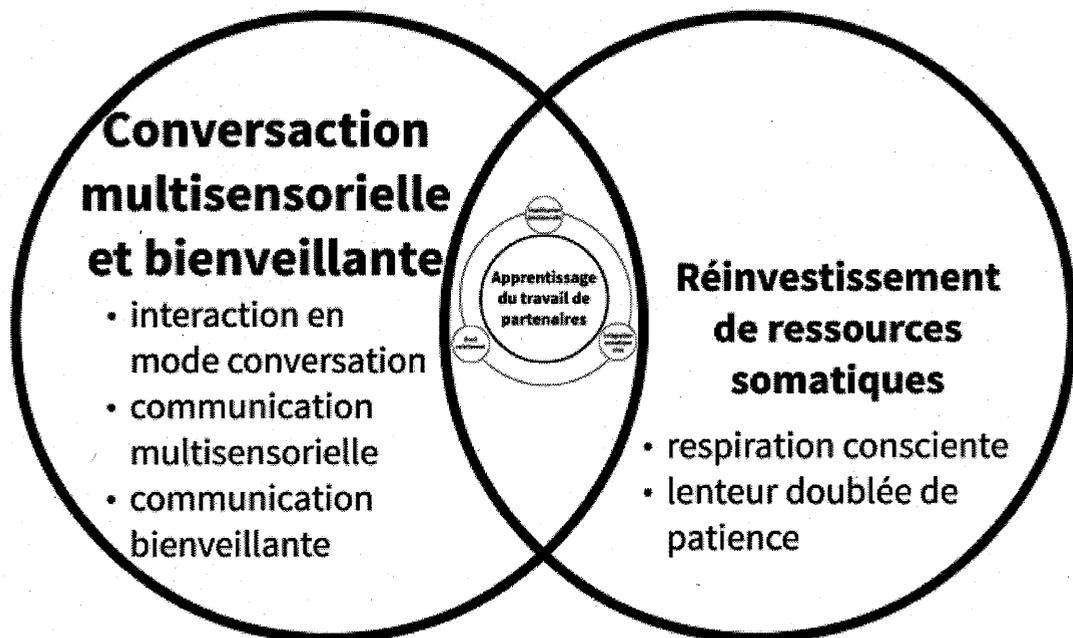


Figure 3 Ensemble des phénomènes d'interaction dans l'apprentissage du travail de partenaires

Dans les sections suivantes, chaque phénomène sera expliqué en détails et illustré d'extraits provenant du corpus des données analysées, en commençant par la conversation multisensorielle bienveillante et ses trois principaux aspects.

## 2. Conversacion multisensorielle bienveillante

L'apprentissage du travail de partenaires, qui a eu lieu durant les ateliers d'acroyoga, s'opère sous forme de conversation multisensorielle bienveillante. Je propose le néologisme conversation dans le but de mettre en lumière la simultanéité des actes de converser et d'agir. Dans le contexte de cette recherche, la conversation correspond à l'ensemble des actes échangés spontanément par des partenaires engagées dans la résolution d'une tâche acroyogique. Ces actes, qui sont de diverses natures (paroles, gestes, comportements), font appel à plusieurs sens et sont posés

dans un souci du bien-être de toutes les partenaires : c'est pourquoi la conversation est qualifiée de multisensorielle et de bienveillante. En amont des conversations multisensorielles bienveillantes, à titre d'enseignante, j'ai proposé des tâches, dont la résolution n'est possible que dans l'interaction et avec un minimum de coopération. De plus, les tâches s'inscrivaient dans une approche pédagogique favorisant le processus plutôt que la finalité et encourageant l'emploi de moyens de communication variés. Chacun des trois aspects de la conversation multisensorielle bienveillante est illustré à l'aide de la figure 4 ci-dessous et détaillé dans les sections suivantes.

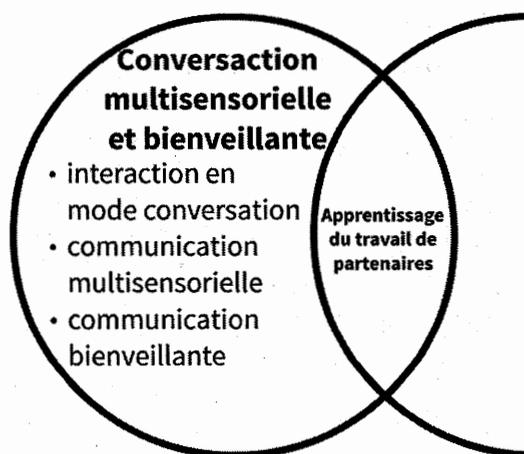


Figure 4 Les trois aspects de la conversation multisensorielle bienveillante

### 2.1. Conversation : Interaction en mode conversation

L'acte de converser inhérent à la conversation multisensorielle bienveillante renvoie au côté spontané, familial, plaisant et informel des échanges et des actions entreprises par les membres d'une équipe durant un exercice acroyogique. Cet aspect est probablement tributaire du soin, en tant qu'enseignante, d'installer un climat agréable<sup>85</sup>. La conversation s'effectue donc sur un mode convivial, dans une

<sup>85</sup> Voir section 2.3.2 du chapitre III, p. 64.

ambiance décontractée. Par exemple, Romy affirme que sa partenaire et elle « discutai[ent] quasiment » (E2-Drum-Romy#37) durant un porté acroyogique. Les échanges portent sur la tâche en cours, mais aussi sur d'autres sujets et sont « positifs », comme l'exprime Manon : les partenaires sont « de bonne humeur, [font des] petites blagues » (Q-StLau-3-Manon#3) et « [se donnent] tout le temps des *high five*<sup>86</sup> » (Q-StLau-4-Manon#3).

Les interactions sont « très joviales » (Q-StLau-4-Manon#3), les participantes sont décontractées et exécutent les exercices dans le plaisir, comme Cécile l'explique : « Je refais [le mouvement] une autre fois et on se parlait en même temps, [...]. On riait en même temps » (E1-Drum-Cécile#40). Ce mode convivial, conversationnel s'exprime, comme on vient de le voir, principalement par la communication verbale, mais il passe aussi par d'autres canaux de communication, ce que la section suivante présente.

## 2.2. Communication multisensorielle

Par la conversation, les partenaires partagent des informations utiles à l'accomplissement de la tâche, telles que l'état personnel, les sensations vécues et les difficultés rencontrées. Ainsi, beaucoup d'échanges verbaux débutaient par : « Moi, je suis... », « Je sens que... ». Similairement, les corps aussi communiquaient leur vécu immédiat, comme Zoé l'exprime : « Si j'avais peur, je le communiquais par des petits bruits, par la face [des expressions faciales] » (D-StLau-2#9-Zoé). D'ailleurs, toutes ces actions communicatives empruntent des canaux faisant appel à différents sens : elles sont parfois vocales, auditives, tactiles, visuelles, ou encore kinesthésiques. C'est en ce sens que la conversation est multisensorielle, aspect

---

<sup>86</sup> *High five* : une tape de la main levée d'une personne avec celle d'une autre.

directement relié aux moyens de communication que je suggérais en classe<sup>87</sup>. Par exemple, les membres de l'équipe d'Aude communiquent entre eux par la parole, le toucher et l'ouïe :

Des fois, on se donnait des *cues* [indices, signaux]. On était comme : « Ok, mets ton bassin plus vers là ». [L]e toucher, ça aidait. Puis les entendre [les pareurs], ça te permet de [te] dire [que] s'il y quelque chose qui se passe, ils sont là, ils sont proches, ils sont prêts (E2-StLau-Aude#12).

À un autre moment, les interactions de l'équipe d'Aude « passaient par des contacts et des regards » (Q-StLau-4-Aude#3). L'équipe de Suzanne a mobilisé la vue, la kinesthésie et la parole : « On s'observait, on sentait dans notre corps, "ok, là tu es placée un petit peu trop haut, un petit peu trop bas » (D-Drum-1.1#39-Suzanne). Même la respiration sert à communiquer, comme pour Julie : « C'est comme si je lui disais, sans parler, qu'en ce moment, ça va et je suis bien. [...] c'est comme si je lui parlais à travers ma respiration, à ma partenaire » (E3-StLau-Julie#82).

L'accès à différents canaux de communication permet entre autres de les coupler, comme on l'a vu dans les extraits précédents. Il permet aussi de ne pas interrompre la communication lorsqu'un canal est indisponible. Romy raconte à quel point le regard est pour elle un moyen de communication de prédilection, mais lorsqu'elle n'y a plus eu accès, elle a dû communiquer autrement : « Pour moi, le regard parlait beaucoup, [donc] je [ne] sentais pas que j'avais besoin de dire des choses. Mais là aujourd'hui, je devais vraiment transformer en mots ce que ma face [mon visage] aurait dit à l'autre personne » (D-Drum-2.2#19-Romy). Effectivement, dans le porté auquel Romy fait référence en disant « aujourd'hui », la voltige est de dos à la base : le contact visuel n'est donc pas possible.

De la même manière, lorsqu'une équipe rencontrait un obstacle, la communication verbale s'est avérée le canal privilégié pour dénouer l'impasse. Par exemple, dans

---

<sup>87</sup> Voir section 2.3.2 du chapitre III, p. 64.

l'exercice de montées et de descentes en *squat* à deux, les partenaires doivent se servir de leur appui dos contre dos (et non de leurs bras) pour monter et descendre, elles doivent donc se synchroniser d'une façon ou d'une autre pour réussir à changer de niveaux et la communication verbale peut aider, ce que Cécile a vécu : « [O]n se parlait un peu, parce que sinon, il y en a une qui essayait de monter et l'autre... On ne se suivait pas. On se communiquait, on était comme : "Ok, là, on y va à go. 1, 2, 3, go! ". [À] force de se parler, on a réussi » (E1-Drum-Cécile#30). De même, la communication verbale a été de premier recours à nouveau pour Romy lorsqu'elle était avec une partenaire qu'elle connaissait peu : « On posait même des questions pendant qu'on faisait les exercices. Vu qu'on ne la connaissait pas, tu oses plus demander les choses pour être sûre que ça ne dérange pas » (E2-Drum-Romy#10). Romy s'assure ici du bien-être de sa partenaire : ce soin a trait au caractère bienveillant de la conversation multisensorielle.

### 2.3. Communication bienveillante

En plus de se produire sur un mode convivial et de solliciter tous les sens, la conversation multisensorielle est empreinte de bienveillance<sup>88</sup> (aspect qui est ressorti le plus des données analysées) : les actions posées font appel à l'empathie<sup>89</sup> de chacune et visent à prendre soin de son bien-être personnel et de celui du groupe. Eve affirme ainsi : « Lorsque j'avais de la difficulté à trouver ma stabilité en tant que voltigeur, je pouvais la communiquer à mes partenaires et ils réagissaient de sorte que je sois plus à l'aise dans le mouvement » (Q-StLau-2-Eve#1). Les partenaires ont conscience de l'impact de leur vécu et leurs actions les unes sur les autres, comme Zoé l'explique : « Si je dis rien et que je garde [mes peurs] en dedans de moi, je ne

---

<sup>88</sup> Bienveillance : « Disposition favorable envers quelqu'un » (Antidote 9, 2017).

<sup>89</sup> « L'empathie reflète une capacité innée de percevoir et d'être sensible aux états émotionnels des autres, souvent couplée avec une motivation pour se préoccuper de leur bien-être. » (Decety, s.d., s.p.).

vais pas être bien dans la position. Mais en le disant, tout le monde fait ses ajustements [...] pour que tout le monde soit bien dans la position » (D-StLau-2-Zoé#9). De même, Aude se soucie de l'impact de son vécu sur le groupe, mais aussi sur le déroulement de la tâche : « [En] communiquant [mon inconfort, ma douleur,] ça aide les autres aussi à se placer face à ça, pour pas que ça fasse : "Ah! Je l'ai pas dit, mais on tombe parce que ça paraissait pas" » (D-StLau-2-Aude#16). Dans l'équipe de Cécile, toutes se préoccupent du bien-être de chacune au fur et à mesure de la tâche, comme elle le dit : « On faisait les choses [...] On vérifiait [...] : "Ça va toujours bien?" [...] Ce n'était pas des gros échanges super élaborés, [...] on parlait, [...] mais c'était surtout qu'on regardait comment l'autre se sentait » (E1-Drum-Cécile#46).

À l'inverse, il arrive parfois qu'une participante, au lieu de partager son inconfort, le dissimule. À un certain moment, Romy affirme qu'elle ne « savai[t] pas quoi faire et [...] avai[t] perdu [s]es moyens » (E2-Drum-Romy#22). Elle « [a] eu un petit recul, [elle] étai[t] un peu stressée, » mais elle « [a] essayé de ne pas le faire paraître » (E2-Drum-Romy#24) et amorce ainsi avec ses partenaires l'exercice, qui s'est révélé infructueux. L'équipe prend ensuite le temps de discuter de ce qui n'a pas fonctionné et le deuxième essai sera réussi. À propos de ce deuxième essai, Romy affirme : « il y a eu plus de communication que la première fois, [lors de laquelle] je n'osais pas vraiment aller en arrière [m'engager dans le porté]. [...] On était toutes plus prêtes [...] Là, je me suis vraiment plus lancée [...] J'ai laissé aller » (E2-Drum-Romy#28-30-32).

Lors de l'atelier suivant, Romy a vécu à nouveau ce type de situation : cette fois, elle perçoit un stress chez une partenaire, qu'elle connaît très peu, et cela « a été un peu déstabilisant pour [elle] et [s]on amie » (E2-Drum-Romy#35). À ce moment-ci, aucune des trois partenaires expriment explicitement ce qu'elles ressentent individuellement et l'exercice débute dans cet atmosphère, comme le dit Romy : « On n'a pas parlé [...] On a juste assumé qu'on [mon amie et moi] allait faire [l'exercice]

en premier » (E2-Drum-Romy# 39). Ce n'est que plus tard qu'elles partagent leur vécu lors d'une conversation entre deux exercices :

Quand on était toutes debout et qu'on attendait, on jasait. C'est là [...] que je lui ai demandé si elle était plus à l'aise à être la base ou dans les airs. [...] J'ai fait tout de suite le parallèle avec son *cheerleading* [...] Elle a dit : "C'est vrai, je fais du *cheerleading* et je me fais toujours lancer dans les airs [...] D'habitude, je n'ai pas de problème avec ça. [...] Je sais pas pourquoi, je suis complètement hors de mes moyens." [...] On lui a juste dit : "On le voit un peu et on le ressent, mais c'est ça, dis-le si tu sens un inconfort." C'est un peu le moment où on a un peu plus parlé ensemble, un peu plus détendues. [...] (E2-Drum-Romy#35, 39, 43)

Romy et son amie ont écouté et accueilli le vécu de leur partenaire stressée et l'ont invitée à s'exprimer si cela devait se reproduire. Suite à cet échange verbal bienveillant, le malaise, autant chez l'une que chez l'autre, a pu se dénouer et les partenaires ont pu s'engager dans une conversation multisensorielle, encore plus conviviale et bienveillante :

Après ça, c'était mieux, j'étais moins gênée de lui parler : « Es-tu correcte? Es-tu sûre que tu veux le faire? » [...] en étant plus amicale. [...] Même si elle était nerveuse, [...] on dirait qu'elle était un peu plus avec nous quand même : elle parlait plus. Nous, on lui jasait plus aussi [...] Je pense que ça a juste détendu un peu l'atmosphère entre les trois, même si [...] on savait qu'elle n'était pas à l'aise et qu'on n'allait pas la pousser à faire des choses qu'elle ne veut pas vraiment faire (E2-Drum-Romy#41, 43).

En bref, les actions qui visent à prendre soin de soi et de ses partenaires prennent souvent la forme de l'expression verbale d'un malaise ou d'une difficulté, suivie d'échanges verbaux pour s'assurer du bien-être de chacune tout au long de la tâche en cours.

Dans d'autres cas, les actions bienveillantes découlent plutôt de l'anticipation d'une difficulté ou d'un malaise. L'anticipation peut être basée sur la connaissance d'un vécu passé de la partenaire, comme dans le cas de Cécile :

[J]e me dis dans ma tête : vu que ça [lui] fait peur... [...] Je suis capable de le faire rapidement, mais je ne vais pas y aller trop rapidement. Tantôt, j'y suis allée quand même assez moyen et là je vais y aller plus tranquillement pour que ça fasse un peu moins peur. (E1-Drum-Cécile#42)

Elle peut aussi être basée sur l'expérience de ce qui a facilité l'exécution pour soi-même. Ce que Romy a vécu :

[J]'ai fait la démonstration [avec les enseignants]. [Ensuite,] Je leur disais [à mes partenaires] : « [Relâche.] Ok, respire » [...] Je voulais qu'elles soient *sécurées* là-dedans et aussi justement qu'elles fassent comme [moi avec l'enseignant]. Il m'avait fait : « Relaxe, respire ». [Donc] j'étais comme : « Essayez, vous aussi. Vous allez voir, c'est plus agréable ». (E2-Drum-Romy#14)

Il peut donc y avoir une verbalisation explicite ou une anticipation en amont de la bienveillance. Cette dernière dérive probablement des moyens mis en place par l'approche pédagogique pour stimuler l'affinement sensoriel et la présence<sup>90</sup>.

### 2.3.1 Présence attentive

En effet, en filigrane des témoignages, une constante transparaît, il s'agit de la présence attentive, l'assise même de cette bienveillance. Elle consiste en la conscience d'être ici et maintenant, et de prêter attention à ce qui est, en soi et autour de soi. C'est une action sous-jacente aux autres actions, une action perceptive en continue : elle est incarnée et foncièrement sensorielle. Le vocabulaire des participantes renvoie à l'attention (autant interne qu'externe), aux sens et à la sensorialité : « écoute des sens », « ouverture à de nouvelles sensations » (D-StLau-4#12-Jade), « une recherche sur nos sensations » (Q-StLau-4-Eve#2). Pour Julie, cette écoute circule dans le corps : « Je sens... que mon corps s'écoute. Ma tête

<sup>90</sup> Voir section 2.3.2 du chapitre III, p. 64.

écoute mes pieds et mes pieds écoutent ma tête. Je sens qu'il y a [...] de l'énergie qui se propage et que [les parties de] mon corps [...] communique[nt] » (E3-StLau-Julie#162). Cette attention est omniprésente tout au long de la tâche, comme le dit Jade : « tu es constamment en train d'écouter ton corps et ta tête » (E1-StLau-Jade#100).

Pour Jade justement, la présence attentive représente en quelque sorte le terreau de la communication : « Les interactions étaient honnêtes aussi, très sincères. Elles venaient de l'écoute de soi, de ce qu'on ressent » (D-StLau-4#16-Jade). En général, la présence attentive est tournée vers soi de prime abord, mais plusieurs participantes ont constaté que l'exécution des tâches était facilitée lorsque précédée d'une présence attentive à l'autre aussi. C'est ce qu'a réalisé Clara : « D'habitude, je suis quelqu'un qui agit vite, qui parle beaucoup, mais là, il fallait que [...] j'écoute ce qu'elle me disait pour que ça aille mieux pour elle » (D-Drum-2.1#30-Clara). Pour Gaëlle, la présence attentive à soi et à l'autre sont imbriquées : « j'ai trouvé qu'il fallait que tu t'écoutes toi, mais il faut que tu écoutes l'autre : c'est vraiment [...] un travail à deux » (D-Drum-1.1#22-Gaëlle).

À travers les réponses à la question « Comment décrirais-tu l'attitude que tu as adoptée dans le travail de groupe aujourd'hui? », un lexique de la présence attentive semble émerger. Les réponses évoquent l'écoute, l'ouverture, l'attention et la réceptivité :

- « l'écoute des autres » (Q-Drum-2.2-Noella#3);
- « l'écoute de son corps et de celui des autres » (Q-StLau-3-Jade#3);
- « une écoute des autres et être ouvert à leurs idées » (E1-StLau-Jade#33);
- « ouverte aux messages verbaux et non verbaux de tous » (Q-StLau-4-Aude#3);
- « [toutes] très ouvert[e]s aux commentaires et aux attitudes non verbales de chacune » (Q-StLau-4-Eve#3);
- « ouverte d'esprit » (Q-Drum-2.1-Molly#3);
- « très ouverte, laisser la place aux autres » (Q-StLau-2-Manon#3);
- « ouverture d'esprit, confiance, support » (Q-StLau-3-Zoé#3);

- « prête à écouter les conseils ou les besoins des autres » (Q-Drum-1.1-Malika#3);
- « tous très alerte[s] à ce que faisai[en]t les autres » (Q-StLau-3-Eve#3);
- « tous très réceptifs » (Q-Drum-1.2-Sissi#3);
- « en leur faisant confiance et en étant attentive et réceptive à leurs commentaires » (Q-Drum-1.1-Gemma#3).

Si la présence attentive aux autres passe par l'écoute de ce que les partenaires verbalisent, il s'agit aussi d'être à l'écoute des corps de chacune, comme on le voit dans certains des extraits ci-dessus. Autrement dit, la présence attentive, c'est aussi être attentif aux signaux non-verbaux, corporels, comme le relate Romy : « Tu le vois, tu le sens, juste dans ses mains, dans son visage aussi, ses yeux étaient plus ronds » (E2-Drum-Romy#37). Cette lecture des signaux corporels émis par les partenaires s'effectue par le corps : le corps « lit » un autre corps, grâce au contact physique, entre autres.

En bref, la présence attentive à soi et à l'autre tient lieu d'assise à l'aspect bienveillant de la conversation. Cet aspect est aussi précédé d'une verbalisation ou d'une anticipation d'une difficulté, d'un malaise. Il dénote un souci du bien-être de chaque membre de l'équipe et du bon déroulement de la tâche. À la bienveillance, s'ajoutent deux autres aspects – la conversation et la multisensorialité – qui complètent la forme qu'a prise l'apprentissage du travail de partenaires dans les ateliers, c'est-à-dire un ensemble d'actes de diverses natures, faisant appel à plusieurs sens, échangés spontanément entre partenaires engagées dans la résolution d'une tâche acroyogique. En parallèle de la conversation multisensorielle bienveillante, un autre phénomène a contribué à l'apprentissage du travail de partenaires, bien qu'il soit ressorti moins fréquemment du corpus des données. Il s'agit du réinvestissement de ressources somatiques.

### 3. Réinvestissement de ressources somatiques dans les tâches acroyogiques

À l'instar de la conversation multisensorielle bienveillante, le réinvestissement de ressources somatiques émerge d'un contexte pédagogique de résolution de tâche axée sur le processus d'apprentissage et sur la finesse des sens plutôt que sur la finalité. Dans le cadre des ateliers, la résolution des tâches (l'exécution réussie des portés acroyogiques) n'est qu'un prétexte pour développer la communication et la coopération au travers de l'interaction, et pour affiner les sens. Au fil des exercices, à titre d'enseignante, je suggérais l'emploi de différentes ressources afin de rendre la communication et l'exécution plus fluides, et de dénouer les impasses rencontrées. Les participantes ont été invitées à tester ces ressources, déjà disponibles en elles mais inexploitées, quand bon leur semblait et en cas de difficulté technique ou d'inconfort. Deux ressources ont été passablement utilisées lors des ateliers : la respiration consciente et la lenteur doublée de patience. Je les qualifie de ressources somatiques puisqu'elles réfèrent de principes propres à l'éducation somatique, soit faire avec conscience et faire dans la lenteur.

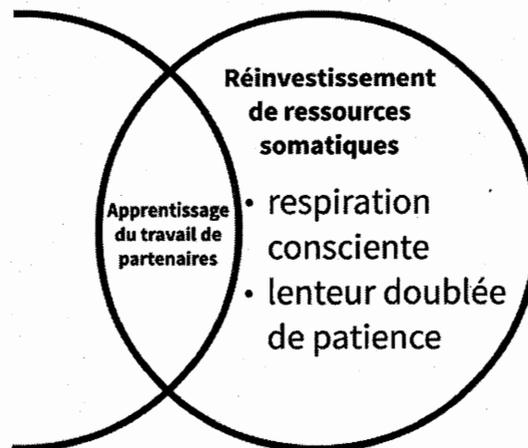


Figure 5 Ressources somatiques réinvesties durant les ateliers d'acroyoga

### 3.1. La respiration consciente

La respiration consciente – l'action « conscientisée » de respirer – a interpellé plusieurs participantes, et ce, pour deux raisons. Pour certaines, elle a été un inducteur de présence à soi. Eve affirme que « les respirations nous ont aidé à rester concentrées et à l'affût de nos sensations » (Q-StLau-1-Eve#4), alors qu'Aude exprime qu'il a été aidant pour elle de « revenir à une partie de [son] corps et à la respiration pour rester dans le moment présent » (Q-StLau-2-Aude#4).

Pour d'autres, la respiration consciente est liée à la détente et à l'aisance. Dans cette optique, Zoé affirme qu'à « la place d'être coincée dans [ses] tensions, [elle a] appris à respirer dans les positions » (Q-StLau-1-Zoé#4). À la fin de l'atelier suivant, elle ajoute : « [d]ans la panique, je m'emballe et plein de tensions apparaissent [mais grâce à la respiration,] j'étais plus à l'aise à enlever mes mains » (Q-StLau-2-Zoé#4). Dans certains cas, la respiration était conscientisée conjointement par deux partenaires, via la synchronisation de leurs respirations, qui fut un des éléments marquants le plus mentionné dans les questionnaires. La respiration consciente a été ici un inducteur de présence à soi et aux autres. Zoé a trouvé que cela facilitait l'exécution conjointe des mouvements : « Lorsqu'Eve a fait l'étoile [avec] moi la première fois, nous avons de la difficulté à embarquer dans la position sans être croches. Nous sommes descendues et avons recommencé calmement en respirant ensemble » (Q-StLau-4-Zoé#1). Sa partenaire, Eve, abonde dans le même sens : « Les respirations synchro avec l'autre partenaire ont été vraiment utiles au déroulement » (Q-StLau-2-Eve#4).

De plus, parmi toutes les participantes qui ont réinvesti la respiration consciente, certaines ont dit l'avoir fait à l'extérieur des ateliers. Paola a eu l'occasion de l'appliquer dans un cours de danse :

En [danse] moderne, dans les développés, je ne lève pas ma jambe haut. [...] je contracte et je suis comme : « Hannn! », ça ne marche pas et j'ai l'air d'une sorcière. Mais là, tu respirez, et tu es comme : « Ayoye [wow]! Elle monte ma

jambe, dans le fond! » [M]a prof aussi, elle l'a dit l'autre fois [...] : « Hé, ça monte! » Oui! (E3-Drum-Paola#64, 68)

La respiration consciente semble avoir été la ressource la plus réinvestie par les participantes, dans les ateliers et aussi parfois dans leurs cours de danse. Dans le cadre des ateliers, une autre ressource somatique a été réinvestie par plusieurs, à savoir la lenteur doublée de patience.

### 3.2. La lenteur doublée de patience

La lenteur doublée de patience se traduit par le fait d'exécuter la tâche acroyogique sans empressement. Cette stratégie permet d'exécuter les mouvements de façon plus contrôlée et continue. Elle donne le temps d'être présent aux sensations en tant qu'indicateurs de *comment* le mouvement se déroule. Pour Julie, cela a été une clé de sa réussite : « Je pense que je suis allée vraiment dans la lenteur quand je l'ai fait et ça a aidé beaucoup » (E3-StLau-Julie#60). Lenteur et patience ont aussi contribué à la cohésion de son équipe :

[O]n prend notre temps, la base est patiente. [...] Toute l'équipe dans le fond, il y a une patience. [...] C'est quelque chose d'important [parce que ça] fait que « ok, je peux me lancer et elle va m'attraper, il n'y a pas de problème » (E3-StLau-Julie#170-172).

Dans une situation similaire, lenteur et patience ont permis à l'équipe de Cécile de décortiquer le porté *shin mount*<sup>91</sup>, dans laquelle la voltige monte en équilibre en repliant les jambes, ses genoux sur les pieds de la base. Patientes, les partenaires ont cherché à comprendre comment elles devaient coordonner leurs mouvements respectifs :

On l'a repris, je crois, 3, 4, peut-être 5 fois avant que ça marche [...] Chaque fois que ça ne marchait pas, on essayait de voir qu'est-ce qui n'avait pas

<sup>91</sup> Voir image du porté à l'Annexe A, p. 139.

marché, qu'est-ce qu'on ne comprenait pas. [...] Au fur et à mesure, on a fait "ok, on y va", puis on a fini par faire toutes les étapes tranquillement. [...] Puis moi, là [...] je n'essayais pas de devancer les choses. On a réussi par monter au complet. (E1-Drum-Cécile#12-14)

Après avoir identifié le nœud du problème, elles ont pris le temps de se donner un signal verbal pour s'assurer d'être à la même vitesse et de synchroniser leur initiation du *shin mount*, qui fut alors réussi.

Lenteur doublée de patience, respiration consciente : ces ressources somatiques réinvesties dans l'apprentissage du travail de partenaires viennent nourrir la conversation multisensorielle bienveillante en favorisant la présence à soi, la connexion à ses partenaires, la détente et l'exécution aisée des mouvements. La synergie entre le réinvestissement de ressources somatiques et la conversation multisensorielle bienveillante va alimenter l'émergence de trois phénomènes complémentaires à l'apprentissage du travail de partenaires, qui font l'objet de la prochaine section.

#### 4. Satellites de l'apprentissage du travail de partenaires

Parallèlement à l'apprentissage du travail de partenaires, trois phénomènes ont émergé en filigrane. Métaphoriquement, on pourrait dire que, si l'apprentissage du travail de partenaires est la planète la plus grosse en importance créée par le Big Bang de la conversation multisensorielle bienveillante, ce dernier a aussi engendré d'autres corps célestes, trois satellites qui gravitent autour de la planète apprentissage du travail de partenaires : la stabilisation émotionnelle, l'éveil relationnel et l'intégration somatique vive.

Telle la lune, le satellite de la Terre, ces trois satellites influencent la « vie » au sein de l'apprentissage du travail de partenaires. Ils constituent des apprentissages complémentaires à ce stade d'initiation au travail de partenaires – ce que cette

recherche-expérimentation proposait de faire – et estimables pour atteindre une éventuelle maîtrise approfondie d'un tel travail, dont ils seraient des composantes fort souhaitables.

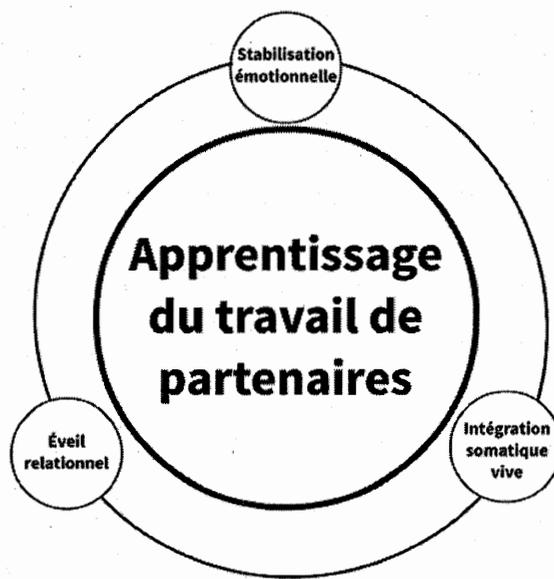


Figure 6 Satellites de l'apprentissage du travail de partenaires

#### 4.1. Stabilisation émotionnelle

La stabilisation émotionnelle est un processus affectif qui aboutit à un état émotionnel stable et serein, dans lequel les participantes se sentent accompagnées et rassurées, en confiance et en sécurité. Ce phénomène est un vécu intime individuel, qui est dépendant de plusieurs facteurs externes : qualité de communication et développement de la confiance entre les partenaires, encadrement pédagogique rassurant, notamment. Pour favoriser cet état, j'ai pris en tant qu'enseignante diverses actions durant les ateliers<sup>92</sup>. Lorsqu'un tel état de stabilité émotionnelle est atteint, les participantes lâchent prise de leurs tensions psychologiques et physiques, et se laissent aller dans le mouvement avec moins de retenue. Dans les mots de Jade, c'est

<sup>92</sup> Voir section 2.3.2 du chapitre III, p. 64.

vivre intérieurement un « *go for it!* », c'est se dire à soi-même : « laisse-toi aller, puis aie confiance en l'autre, puis tout va bien aller [...] » (E1-StLau-Jade#52).

L'aspect communication bienveillante de la conversation n'est pas étranger à la stabilisation émotionnelle, ce que Paola a vécu :

J'avais peur aussi parce que je suis plus massive qu'Élodie [...] Je lui ai dit : « Est-ce qu'on va vraiment réussir? » Là, elle dit : « Bien oui! » Et là, je la voyais, elle était placée, elle était bien prête. J'étais comme : « Ok, on va y aller. Elle a l'air prête ». C'est vraiment [...] de la voir comme « *let's go*, viens-t'en, je t'attends » [...] Elle m'a vraiment mise en confiance et elle m'a mise à l'aise. C'est vraiment ça qui m'a poussée à « *let's go*, on met les pieds et on y va ». (E3-Drum-Paola#31-33)

Parfois, il suffit d'un échange de regards pour assurer la stabilisation émotionnelle, comme dans le cas de Julie : « Je regardais la personne en dessous de moi, puis le regard qu'on avait à ce moment-là, ça avait connecté. Ça aussi, ça m'avait permis plus de confiance [et de] détente » (E3-StLau-Julie#70). Parmi les éléments fréquemment nommés qu'on peut lier à la stabilisation émotionnelle, la présence des pareuses trône au haut de la liste : « reconfortant[e] » et « sécuris[ante] », elle apporte du « soutien » et « un sens de confort » (E1-StLau-Jade#84, 90-92). Dans ses mots, Zoé exprime bien l'association entre présence des pareuses et sécurité, ressentie par plusieurs participantes :

Moi, ça m'apporte beaucoup de sécurité et de paix intérieure. Moi, si je m'installe et qu'il y a personne à côté de moi, je suis comme « non, non, non! » Il faut qu'il y ait plein de personnes autour de moi parce que j'ai l'impression d'être plus en sécurité, alors que s'il y a personne... (D-StLau-3#23-Zoé)

Pour Aude, la présence des pareuses lui permet de se sentir moins vulnérable :

J'étais [la voltige et] j'avais la tête en bas [...] Comme position [...], c'est un peu vulnérable [...] Mais vu que je les entendais [les pareuses], je me sentais plus... pas solide, mais en confiance [...] Un peu moins vulnérable [...] En

étant [...] entourée par toutes les autres, [je peux me] détendre. (E2-StLau-Aude#12, 16, 18, 26)

Quant à Eve, la présence des pareuses la rassure et elle se laisse aller plus facilement :

Vu qu'on était de dos [...], je pense que je n'étais pas *game* [je n'avais pas le cran] d'y aller et de me lancer la tête par en bas. Mais quand on l'a fait avec les [pareuses], je me suis sentie en confiance et tout, [alors] je me suis laissé aller et ça a été plus facile. (D-StLau-3#14-Eve).

Dans d'autres cas, comme celui de Julie, la stabilisation émotionnelle est plutôt liée au réinvestissement d'une ressource somatique :

Je pense que je suis allée vraiment dans la lenteur quand je l'ai fait [...] C'est surprenant, c'est la première fois que je le faisais et je n'avais pas de crainte! [Alors que] j'avais peur au [premier cours...] Là, [j'exécute le mouvement le plus difficile] et j'ai même pas peur. (E3-StLau-Julie#60)

Finalement, un dernier catalyseur de la stabilisation émotionnelle concerne la présence enseignante et les stratégies pédagogiques. Rassurée par la présence de mon assistant et la mienne, Fiona se sent apte à réaliser ce qu'elle pensait impossible, c'est-à-dire remplir le rôle de la base :

Vous étiez vraiment là, puis vous nous mettiez dans la grosse confiance, puis là j'étais comme : "Ok, je vais être capable!" C'était le *fun* parce que c'était vraiment le point... C'est vrai, là, j'ai porté Albert! C'est con, mais moi, je suis fière! (D-Drum-1.1#45-49-Fiona)

La présence enseignante a permis à Cécile et Lucille de se sentir accompagnées dans la résolution des obstacles : « Vous [les enseignants] étiez tout le temps présents aussitôt qu'on avait de la misère et que ça ne march[ait] pas [...]. On n'était jamais laissés à nous-mêmes » (E1-Drum-Cécile#54), « on peut avoir confiance : vous êtes

vraiment là, puis vous nous aidez et chaque fois qu'il y avait quelque chose, il y avait tout le temps un des deux qui venait tout de suite » (D-Drum-1.2#14-16-Lucille).

La progression des défis techniques que comportent les portés acroyogiques a été un élément clé dans la conduite des ateliers. Plusieurs ont mentionné que cela les rassurait par rapport à la faisabilité des portés acroyogiques. Albert affirme ainsi : « Il y avait une progression dans ce qu'on apprenait [...]. Je ne sentais pas qu'on me garoch[ait] du *stock* [lançait du matériel, en me disant] : "essaie de le faire!" Ça nous mettait en confiance » (D-Drum-1.1#57-59-Albert). Lise abonde dans le même sens : « Comparativement à la première classe, [...] là, je sais que ça a l'air vraiment spectaculaire [...], mais on y va une étape à la fois [...] Je me sen[s] plus "Ahhh, oui, ahhh! Ah oui, on y va là! On y va!" Je me sen[s] vraiment plus en confiance » (D-Drum-2.2#39-41-Lise).

Autrement, Paola, elle, a noté comment l'intention derrière cette stratégie pédagogique la soutenait émotionnellement :

Toi [l'enseignante], tu l'as vraiment présenté comme « faites-le, et si jamais ça ne marche pas, on va réessayer » [...] Et ce n'était pas comme : « Regarde, tu réussis le plus vite possible ». C'était : « Prends ton temps ». On dirait ça, ça a vraiment fait l'effet de « laisse-toi plus aller ». (E1-Drum-Paola#51)

Si les stratégies pédagogiques, telles que la progression des défis techniques, et la présence enseignante ont contribué à la stabilisation émotionnelle, la communication bienveillante des partenaires aussi. La frontière entre ces deux phénomènes est poreuse et il s'y profile un thème commun : le lien à l'autre, qui est aussi au cœur de l'éveil relationnel.

#### 4.2. Éveil relationnel

L'éveil relationnel se produit lorsqu'une participante réalise que les interactions entre partenaires durant les ateliers diffèrent de celles qu'elle vit couramment dans son

milieu de danse. Dans le cadre de leurs études, les participantes à la recherche prennent part à de nombreuses chorégraphies et exercices de tous genres en groupe (techniques, d'improvisation, etc.). Malgré cela, les occasions d'interactions sont très peu présentes aux dires des participantes. En entrevue, Cécile explique que « dans les cours de danse, des fois on travaille avec un partenaire, mais [...] c'est plus un travail de miroir. [...] Même dans [les] chorégraphies, il n'y a pas beaucoup de travail [...] ensemble » (E1-Drum-Cécile#56). Les participantes vivent leurs études en danse comme « une affaire [...] individualiste » (E3-Drum-Paola#53); Manon le confirme : « Toutes les danses que j'[ai] fai[tes] avant, c'était vraiment individuel » (D-StLau-4#25-Manon). Une affaire individualiste, voire compétitive, comme le dit Noella : « Des fois en danse, même si on nous dit de sentir les autres et tout, c'est un peu individuel aussi. On essaie de performer beaucoup soi-même. Soi-même être un peu comme l'étoile, si on veut » (D-Drum-2.1#41-Noella).

Conséquemment, leur attention semble d'ordinaire plutôt égocentrée, ce qu'exprime Lise : « Bien moi en tout cas, j'ai trop tendance à *focusser* [focaliser] sur moi et j'ai de la misère [du mal], dans les choré[graphies] de groupe, à sentir l'équipe et à y aller toutes en même temps » (D-Drum-2.1#50-Lise). Les ateliers d'acroyoga leur ont fait vivre une expérience relationnelle inhabituelle dans un contexte de danse : des situations d'apprentissage dans lesquelles elles sont non seulement en présence de leurs pairs, mais elles collaborent et développent une connaissance des unes et des autres. L'éveil relationnel est donc un éveil à cette nouvelle façon d'interagir, d'être en relation avec ses pairs pendant l'apprentissage.

Les ateliers ont permis aux participantes de « se connaît[re] d'une autre façon, dans [leurs] peurs » (D-Drum-2.1#20-Lise), dans leurs joies spontanées : « C'était fou! Moi, j'étais comme : "Ok, on est vraiment, vraiment heureux!" [...] C'était : "Yes sir!! On l'a eue!! On l'a fait!!" Je n'aurais pas fait ça à réussir un mouvement de danse normal [...] C'était plus d'émotions » (E3-Drum-Paola#35, 47, 49). La conversation multisensorielle bienveillante a joué un rôle de premier plans dans l'éveil relationnel,

comme l'exprime Suzanne : « Ça permet vraiment de créer des liens avec les gens parce que tu te touches, tu te parles, tu te comprends. C'est ce qu'on fait peut-être pas souvent dans le DEC, de vraiment se toucher, puis communiquer comme ça » (D-Drum-1.2#12-Suzanne).

Pour Cécile, qui n'a qu'un seul cours avec sa cohorte, cela lui a permis de s'intégrer, comme elle le dit : « Il y avait du monde avec qui je n'avais jamais travaillé [...] J'ai travaillé avec eux pour la première fois et ça a bien été. C'est différent et *astheure* [maintenant] [...] on se parle un peu plus. Ça crée des liens un peu plus » (E1-Drum-Cécile#56). Dans un ordre d'idées similaires, Noella raconte que dans le contexte où elle côtoie ses camarades quotidiennement, elle apprécie l'opportunité de rencontre *réelle* et de collaboration :

Aujourd'hui, j'ai travaillé avec Molly. Ça fait trois ans qu'on est au cégep, mais on ne s'est jamais parlé. On s'est peut-être dit allo, mais on n'a jamais travaillé ensemble. Des fois, on se corrige et tout, on se met en équipe de deux, mais jamais on n'a été ensemble. Là, il fallait se faire confiance, se toucher. Je trouve ça bien. (D-Drum-2.2#32-34-Noella).

Les ateliers ont aussi aidé Lise « à connecter avec les autres personnes » (D-Drum-2.1#50-Lise). Créer des liens, se connaître autrement, connecter, collaborer : les participantes ont éprouvé un sentiment d'union. Ce qu'exprime Paola : « Avec l'acro[yoga], c'est vraiment comme un groupe et on est toutes soudées. Et on le fait ensemble. Et on est contentes ensemble! » (E3-Drum-Paola#53). Les participantes ressortent rassasiées de cette expérience, comme Noella qui lance en fin d'atelier : « Ça faisait du bien de se retrouver ensemble et de sentir l'énergie des autres » (D-Drum-2.2#41-Noella). Certaines constatent aussi le transfert potentiel de ces nouvelles découvertes dans leurs études, comme Lise qui mentionne que « ça pourrait aider dans, surtout, les choré[graphies] de groupe » (D-Drum-2.1#50-Lise).

En bref, l'éveil relationnel, cette nouvelle façon d'interagir et d'être en relation avec ses pairs pendant l'apprentissage, constitue un éveil au lien qui unit à l'autre. D'une

façon semblable, le phénomène présenté ci-dessous agit un peu comme un éveil, mais à soi et au travers du mouvement : il s'agit de l'intégration somatique vive.

#### 4.3. Intégration somatique vive

L'intégration somatique vive correspond au processus par lequel une participante intègre dans l'exécution d'un porté un *agir-somatique*, c'est-à-dire un agir avec présence et conscience du mouvement, et ressent à ce moment des émotions positives. Le qualificatif *somatique*, en plus de référer à l'*agir-somatique*, réfère aussi au fait que l'intégration est vécue par l'entièreté de l'être (corps, esprit, émotions) et perçue de l'intérieur, à partir d'une perspective au « je ». Au moment d'une intégration somatique *vive*, la participante semble faire l'expérience d'une connexion (à soi et/ou à ce qui l'entoure), en plus d'éprouver une aisance, une satisfaction, ou encore un bien-être dans l'exécution du mouvement. Ce phénomène a émergé des données des entretiens. Sans le format individuel et la durée de 45 minutes des entretiens, les subtilités de cette expérience intense n'auraient pas pu être dévoilées.

Dans les descriptions des participantes qui ont vécu une intégration somatique vive, les combinaisons de présence, de calme mental et d'émotions et de sensations plaisantes revenaient fréquemment. Pour Jade, c'est un moment où elle est « entièrement présente » (E3-StLau-Jade#70), où « il y a une satisfaction totale dans le corps » (E1-StLau-Jade#96) et où « [elle] écoute [son] corps, [sa] tête et [elle] apprécie. C'est presque méditatif » (E1-StLau-Jade#98). L'expérience que Julie décrit est similaire : « j'ai vraiment senti que je méditais. Il y avait un moment de calme qui se passait et j'étais bien. [...] C'est le moment où tu restes là et tu apprécies le fait d'être arrivée à quelque chose. [...] Tu penses juste à rien. Tu penses juste au moment présent » (E3-StLau-Julie#8, 94). Ce qu'a vécu Aude est du même ordre :

Je ne pense pas à autre chose, je ne pense pas à tous les petits détails, c'est : « c'est ça, le mouvement », puis je suis dans le mouvement. [...] [Je suis]

confortable. [...] C'est là que ça ne ferait pas mal. [...] Puis tu as la bonne gestuelle. [...] Je me sentais ancrée et présente. (E2-StLau-Aude#36, 38, 42)

Dans l'extrait précédent, Aude mentionne qu'elle « [a] la bonne gestuelle ». Dans cela transparait un certain *agir-somatique* – cette présence doublée d'une conscience du mouvement en train de se produire – essentiel à l'intégration somatique vive. Ce qu'Aude décrit plus précisément ici : « on se sent plus connecté, on sait qu'on est bien placé, on sait que ça tient et on le sent aussi que l'autre est correct. Il n'y a plus de petits ajustements ou de “ah, ça fait mal”, tu sais juste que là, tu es connecté, tu es présent » (E2-StLau-Aude#34). À l'instar d'Aude, Julie aussi *sait* quoi faire et comment le faire : « je savais où mettre mon poids et à quelle force l'envoyer. [...] c'était très contrôlé. [...] La respiration aussi, je savais comment la synchroniser avec mes mouvements » (E3-StLau-Julie #70).

Par ailleurs, certaines participantes n'ont pas du tout vécu ce phénomène d'intégration somatique vive. À l'inverse des témoignages ci-haut, celui de Romy laisse plutôt voir une incertitude. Il est ponctué de « un peu stressant », « on ne savait pas trop », « ça a été un peu plus difficile », « je ne sais pas trop » (E2-Drum-Romy#14), « pas trop sûre » (E2-Drum-Romy#24). De la même façon, plutôt que de se sentir présente et calme, Romy est traversée de pensées et anticipe la suite :

Je suis comme : « Jusqu'où elle va se rendre pour pousser? » [U]ne fois arrivée, on dirait que j'ai repensé : « Ok, je suis dans la position ». [I]l y a un laps de temps [...] qui est un peu flou [...] où j'attends ce qui se passe. Je veux savoir ce qui se passe après. Je fais juste penser à ce qui va arriver une fois que je vais être rendue là [...] c'est ça : on dirait que tu attends, c'est le hasard (E2-Drum-Romy#32, 34).

La vivacité, autre trait de l'intégration somatique, se manifeste dans les témoignages par un langage très imagé et parfois par le recours à des métaphores pour parler de l'expérience. Ainsi, Julie compare son expérience à l'ascension d'un sommet : « C'est comme escalader une montagne, quand tu es en haut, tu observes la vue.

C'était comme ça. Tu observes la vue; tu t'observes toi-même, de l'intérieur. Tu comprends. C'est un moment où tu peux te comprendre à certains niveaux » (E3-StLau-Julie#94). En tentant de décrire son vécu, elle mentionne l'impression d'une « aura qui se crée » (E3-StLau-Julie#70). Elle explique aussi qu'elle « sentai[t] qu'il se passait quelque chose » (E3-StLau-Julie#8). Plus loin encore, elle dit :

C'est comme si ça se décroche, ça se décolle. [...] Sur le coup, c'est comme si mes émotions étaient essouffées [...] mais dans le bon sens. [Rire] [...] C'est comme si ma peau n'était plus la frontière de mon corps et comme si tout « expandait » [prenait de l'expansion] (E3-StLau-Julie#116-124).

L'expérience de Jade, quant à elle, est vécue comme une vague : « Genre un wow! [...] Je n'étais pas *tense* [tendue] puis prise, j'étais ouverte. C'était comme un wouhhh! Une vague qui me prenait! Et qui m'emportait. [...] [J]e me laisse aller » (E1-StLau-Jade#74, 78). Du témoignage de Jade, comme de celui de Julie, se dégagent beaucoup d'images qui décrivent ce qu'elle ressent dans son corps :

C'est une sensation spéciale. Puis dans mon corps, ça me libère. Ça m'ouvre à de nouvelles opportunités. Je me sens ouverte! [...] Il y a l'ouverture physique : un peu comme laisser le vent entrer en toi et t'emporter. Il y a l'ouverture psychologique, d'essayer quelque chose de nouveau et de pas savoir dans quoi tu t'embarques. Il y a l'ouverture, on peut dire émotionnelle, de l'abandon, d'où vient l'abandon [...] C'est un peu aller à l'origine de tout ça, à *the core* [au cœur]. C'est comme éplucher un oignon peu à peu pour arriver au bulbe, au centre. [Rire] Mais tout ça est très réel! (E1-StLau-Jade#58, 62, 72)

Quant à Aude, son expérience, tout aussi sensorielle et imagée, est résolument incarnée dans le corps :

Ça se fait tout seul. C'est plus le corps [...] il vient juste plus présent. [...] C'est plus un support, une présence. [...] Tu oublies tout ce qui se passe ailleurs [...] Juste sentir les énergies [...] J'ai l'impression que je m'attarde plus aux choses. [...] C'est dans le corps, dans la peau. [...] [Mon corps] est prêt, il est là [...] J'ai une image [...] pour le moment présent [...] C'est la

neige qui tombe et tu fais des anges dans la neige. [À ce moment-là] je me sens libérée, [...] je sens tout mon corps [...] Tu profites du mouvement et tu veux juste aller jusqu'au bout et ça devient ton mouvement un peu essentiel [...] dans le moment. [...] C'est comme une circulation d'énergie. [...] Je fais juste profiter du moment. (E2-StLau-Aude#72 à 130)

En comparaison, Romy, qui n'a pas vécu d'intégration somatique vive, emploie un vocabulaire plutôt neutre pour décrire la réussite de son équipe dans l'exécution d'un porté : « ... Une fois [...] arrivées dans la position, c'était correct, on n'avait plus de problème. L'autre [la pareuse] était là et elle soutenait et on était stables [...] Ça s'est relativement bien passé [...] on a réussi du premier coup » (E2-Drum-Romy#18, 20).

Finalement, il faut noter que les participantes qui ont ressenti une intégration somatique vive avaient toutes participé à deux fois plus d'ateliers<sup>93</sup> que celles qui ont vécu des émotions mitigées. Leur expérience ne semble pas avoir été moins enrichissante. Romy parle en fin d'entretien individuel de ce qui l'a le plus marquée : « Ça a vraiment montré que c'est vrai que j'aime ça être en contrôle. Et moi dans la vie, c'est quelque chose qui est là partout » (E2-Drum-Romy#45). L'apprentissage le plus significatif, pour elle, se situe donc dans la connaissance de soi. Du reste, son expérience globale est positive :

J'ai vraiment beaucoup aimé ça [...] En plus, on a tellement eu du plaisir à le faire, moi et mon amie [...] C'est tellement bénéfique pour tout plein de choses : tu te rends compte de choses sur toi, tu communique avec les gens, tu fais confiance. C'est musculaire, tu travailles, tu bouges [...] Vraiment, une belle découverte! (E2-Drum-Romy#49)

Au regard des expériences de stabilisation émotionnelle, d'éveil relationnel et d'intégration somatique vive vécues par les participantes, il semble que ces trois phénomènes aient à la fois été nourris par la conversation multisensorielle bienveillante et avoir nourrie celle-ci.

---

<sup>93</sup> Quatre ateliers ont eu lieu au cégep de Saint-Laurent alors que seulement deux ont pris place au cégep de Drummondville. Voir section 2.3.2 du chapitre III, p. 64-65.

Pour conclure ce chapitre, je rappelle que l'objectif de cette recherche-expérimentation était de comprendre les phénomènes d'interactions entre partenaires dans l'apprentissage du travail de partenaires. La théorisation présentée ici suggère que ce type de travail s'est produit sous forme de conversations multisensorielles bienveillantes. Ces conversations ont été nourries par le réinvestissement de ressources somatiques dans les tâches acroyogiques. La théorisation présente aussi trois phénomènes complémentaires, à prendre en compte pour une éventuelle maîtrise du travail de partenaires : la stabilisation émotionnelle, l'éveil relationnel et l'intégration somatique vive. Cette théorisation représente ma compréhension-interprétation des interactions entre partenaires, construite à partir des données extraites des témoignages des participantes : il s'agit donc d'un croisement de mon regard de chercheuse et de l'expression du vécu des participantes.

Dans le chapitre Discussion qui suit, la théorisation est mise en résonance avec la problématique et le cadre conceptuel, ce qui permet de dégager les apports de la présente recherche quant aux savoirs concernant l'apprentissage du travail de partenaires dans la formation collégiale en danse et d'entrevoir de possibles applications.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

En amorce de ce dernier chapitre, je souhaite rappeler que ce mémoire de maîtrise résulte d'une intuition provenant du croisement de mes pratiques d'acroyoga et d'éducation somatique, de ma formation en danse et de mon intérêt pour le travail de partenaires. Cette intuition m'indiquait que l'acroyoga avait du potentiel pour initier les étudiants en danse au travail de partenaires, qui plus est si enseigné dans une perspective somatique. Ce potentiel concernait plus précisément le développement de compétences en communication dans les situations d'interaction corporelle.

Au regard de la théorisation présentée au chapitre IV, je considère que (1) l'acquisition de moyens de communication variés et (2) l'apprentissage de l'*être-ensemble* sont les deux constats les plus saillants, ceux qui ressortent des phénomènes constituant la théorisation. Premièrement, les ateliers semblent avoir été l'occasion pour les participantes de développer des compétences en communication verbale *et* non verbale. Deuxièmement, l'analyse a permis de nommer et de définir différentes conditions favorisant l'apprentissage de l'*être-ensemble*, en plus de mettre en lumière la relation chiasmatisque entre ce dernier et la connaissance de soi. Le présent chapitre propose une discussion portant sur ces deux constats majeurs à la lumière de la problématique et des concepts clés de la recherche.

#### 1. Acquérir des moyens de communication variés

En partant des constats émis par Lafortune (2010) quant aux moyens de communication incontournables que sont la verbalisation et le dialogue sensoriel, j'ai intentionnellement mis en place une approche pédagogique pour conduire les ateliers d'acroyoga qui visait à outiller les participantes sur les plans de la verbalisation et du

dialogue sensoriel. Dans l'apprentissage du travail de partenaires, recourir à divers moyens de communication efficaces est selon moi capital, puisque l'apprenant n'est alors pas restreint à un seul moyen qui pourrait s'avérer caduc en certaines situations. Ainsi, il peut potentiellement mieux communiquer avec des partenaires ayant des préférences de moyens de communication différentes des siennes. Les deux sous-sections suivantes mettent en parallèle les constats de Lafortune et les résultats de ma recherche sur la communication verbale dans un premier temps, puis sur le dialogue sensoriel.

### 1.1. Apprendre la communication verbale

Dans le travail de partenaires, la communication verbale est vécue comme un mal nécessaire par les danseurs professionnels (Lafortune, 2010). L'efficacité de la communication verbale est très aléatoire et irrégulière : les tentatives de verbalisation s'avèrent souvent infructueuses, frustrantes et elles renforcent la croyance « qu'il faille éviter le plus possible [de l']utiliser [...] pour résoudre les problèmes » (Lafortune, 2010, p. 352-353). Le manque d'outils en la matière en serait la cause (Lafortune, 2010). Je crois que cette méfiance par rapport à l'utilisation de la parole dans le travail en danse est largement répandue, autant dans le milieu professionnel que préprofessionnel. Personnellement, j'ai souvenir de plusieurs situations problématiques où j'étais interprète et où les rares tentatives de communication verbale aboutissaient souvent à « essayons juste de le refaire ».

À l'inverse, la théorisation des apprentissages du travail de partenaires que propose la présente recherche-expérimentation laisse voir que les participantes ont expérimenté la communication verbale de façon fort différente des danseurs professionnels de l'étude de Lafortune : elles ont souligné à quel point les échanges verbaux étaient positifs, clairs et nombreux, pertinents et constructifs. Alors que les participantes ont été immergées dans une approche pédagogique encourageant explicitement la

communication verbale et dans laquelle je leur suggérais comment et sur quoi il était pertinent de communiquer, la majorité des danseurs professionnels de l'étude de Lafortune (2010) ont dit avoir acquis leurs compétences en travail de partenaires par la pratique, au fil de leurs diverses expériences professionnelles, soit dans un contexte où est répandue la croyance que la verbalisation fait perdre du temps plus qu'elle n'aide. L'influence du milieu et des valeurs qu'il véhicule implicitement est frappante ici. On pourrait dire, en quelque sorte, que les participantes de ma recherche se sont approprié les valeurs sous-jacentes de ma pédagogie, notamment en réinvestissant des ressources somatiques que je leur avais suggérées et qui visaient entre autres à faciliter la communication verbale. Bref, dans un environnement qui permet et encourage (qui ne dévalorise pas) la communication verbale, les participantes ont pu développer des compétences en verbalisation, compétences essentielles au travail de partenaires.

Par ailleurs, j'ai observé durant les ateliers que les participantes avaient recours à la verbalisation dans trois situations-types : 1) quand il n'était pas possible de communiquer visuellement; 2) quand une ou plusieurs partenaires éprouvaient de la peur ou de l'inquiétude; 3) lorsque l'équipe rencontrait un obstacle dans l'exécution du porté. Dans les deux derniers cas, je crois que la verbalisation a amené ce que Faure (2002) nomme « une prise de distance réflexive en cours d'action » (p. 3), autrement dit un recul qui permet d'ajuster l'action sans la suspendre complètement. Pour les participantes, les échanges verbaux ont été utiles dans la résolution de problème. Ces constats me poussent à affirmer, à l'instar de Faure, que l'apprentissage du travail de partenaires en danse, bien que corporel, ne peut pas et ne doit pas faire l'économie du langage (Faure, 2000, p. 114) : il se doit d'inclure la communication verbale.

La présente théorisation ajoute cependant une précision à l'énoncé de Faure en qualifiant la communication verbale de bienveillante. Ce caractère bienveillant contribue entre autres à la création d'une ambiance de travail agréable. En intégrant et

en s'appropriant l'approche somatique proposée dans les ateliers, les participantes ont cultivé un état de présence à soi et à l'autre dans lequel leur communication verbale a pris racines. Ainsi, le vécu de chacune a pu être exprimé et considéré : il y a non seulement eu une communication verbale, mais en plus, elle a été bienveillante. À la lumière des constats de Lafortune sur la verbalisation et des propos de Faure sur la place du langage dans l'apprentissage corporel, je propose de considérer l'apprentissage du travail de partenaires comme une conversation multisensorielle bienveillante, dans laquelle le rôle de la communication verbale est mis de l'avant tout autant que celui du dialogue sensoriel, qui fait l'objet de la prochaine section.

## 1.2. Dialogue sensoriel : prédisposition ou acquisition?

Le dialogue sensoriel est souvent considéré inné ou intuitif chez les danseurs professionnels; son fonctionnement demeure obscure pour les danseurs et les chercheurs (Lafortune, 2010). Lafortune pose la question de sa nature : « Serait-ce une prédisposition naturelle ou une technique à acquérir? » (2010, p. 237). Il suggère que la notion de prémouvement de Godard ouvre une piste intéressante pour comprendre la nature du dialogue sensoriel, dans le but de trouver comment l'inclure dans un cursus de formation en travail de partenaires.

La présente théorisation suggère des éléments de réponses, en adéquation avec la pensée de Godard. En effet, l'influence du réinvestissement de ressources somatiques dans les tâches acroyogiques sur le développement des compétences liées au dialogue sensoriel reflète la théorie du prémouvement et du dialogue tonique de Godard. Le prémouvement est intimement lié au fond tonique et lorsque deux individus entrent en relation, cela se produit d'abord par le dialogue de leurs tonicités (Godard, 2013). Pour que les tonicités dialoguent entre elles, elles doivent se moduler. Plusieurs moyens peuvent déclencher des modulations toniques, dont un travail sur la respiration ainsi qu'une attention douce portée sur la présence à soi, à l'autre et au

moment (Godard, 2013). Dans les ateliers d'acroyoga, plusieurs ressources somatiques ont été suggérées et réinvesties par les participantes, notamment la respiration consciente et la lenteur doublée de patience. Ces ressources justement modulent le tonus, entre autres parce qu'elles favorisent une attention douce à la présence. Cette modulation tonique s'est traduite dans le corps des participantes par une qualité d'accueil, de réceptivité et d'ouverture (Godard, 2013). Cette qualité a été exprimée par le vocabulaire employé par les participantes dans les questionnaires, les discussions et les entretiens. Ainsi, les résultats de cette recherche témoignent d'un raffinement du dialogue sensoriel au fur et à mesure des ateliers d'acroyoga.

En bref, par l'emploi de ressources somatiques qui modulent le tonus, les participantes ont créé en elles un état tonique réceptif et ouvert à celui de leurs partenaires. Cela leur a permis d'entrer en dialogue sensoriel – sorte de conversation kinesthésique – et aussi de faire l'expérience d'une façon nouvelle d'entrer en relation avec leurs collègues de classe : deux phénomènes qui se sont cristallisés dans ma théorisation, le premier à l'intérieur de la conversation multisensorielle bienveillante et le second dans l'éveil relationnel. En réponse au questionnement de Lafortune, les résultats de cette recherche-expérimentation permettent d'affirmer que le dialogue sensoriel peut faire l'objet d'un apprentissage, sans toutefois pouvoir déterminer s'il y avait une prédisposition naturelle chez les participantes. Être à l'écoute de ses sensations (celles émergeant de l'intérieur et celles émergeant du contact avec ses partenaires) s'apprend : ce que les différents témoignages des participantes m'ont permis de croire.

Pour conclure, l'acquisition de moyens de communication variés s'est avérée possible et s'est cristallisée dans la théorisation au travers de la conversation multisensorielle bienveillante. L'existence de cette catégorie révèle qu'il a été possible pour les participantes de développer des compétences liées à la communication verbale *et* au dialogue sensoriel. Le réinvestissement de ressources somatiques (respiration consciente et lenteur doublée de patience) dans les tâches acroyogiques a soutenu ce

moment (Godard, 2013). Dans les ateliers d'acroyoga, plusieurs ressources somatiques ont été suggérées et réinvesties par les participantes, notamment la respiration consciente et la lenteur doublée de patience. Ces ressources justement modulent le tonus, entre autres parce qu'elles favorisent une attention douce à la présence. Cette modulation tonique s'est traduite dans le corps des participantes par une qualité d'accueil, de réceptivité et d'ouverture (Godard, 2013). Cette qualité a été exprimée par le vocabulaire employé par les participantes dans les questionnaires, les discussions et les entretiens. Ainsi, les résultats de cette recherche témoignent d'un raffinement du dialogue sensoriel au fur et à mesure des ateliers d'acroyoga.

En bref, par l'emploi de ressources somatiques qui modulent le tonus, les participantes ont créé en elles un état tonique réceptif et ouvert à celui de leurs partenaires. Cela leur a permis d'entrer en dialogue sensoriel – sorte de conversation kinesthésique – et aussi de faire l'expérience d'une façon nouvelle d'entrer en relation avec leurs collègues de classe : deux phénomènes qui se sont cristallisés dans ma théorisation, le premier à l'intérieur de la conversation multisensorielle bienveillante et le second dans l'éveil relationnel. En réponse au questionnement de Lafortune, les résultats de cette recherche-expérimentation permettent d'affirmer que le dialogue sensoriel peut faire l'objet d'un apprentissage, sans toutefois pouvoir déterminer s'il y avait une prédisposition naturelle chez les participantes. Être à l'écoute de ses sensations (celles émergeant de l'intérieur et celles émergeant du contact avec ses partenaires) s'apprend : ce que les différents témoignages des participantes m'ont permis de croire.

Pour conclure, l'acquisition de moyens de communication variés s'est avérée possible et s'est cristallisée dans la théorisation au travers de la conversation multisensorielle bienveillante. L'existence de cette catégorie révèle qu'il a été possible pour les participantes de développer des compétences liées à la communication verbale *et* au dialogue sensoriel. Le réinvestissement de ressources somatiques (respiration consciente et lenteur doublée de patience) dans les tâches acroyogiques a soutenu ce

développement. La communication verbale dans le travail de partenaires peut s'avérer autre qu'infructueuse et frustrante, comme le déploraient les participants de la recherche de Lafortune (2010) : si elle est guidée adéquatement, elle peut être tout le contraire. Le dialogue sensoriel, quant à lui, peut se développer grâce à certaines ressources somatiques. Les deux moyens de communication se complètent et sont propices à différents moments du processus d'apprentissage : là où l'un est moins efficace, l'autre prend le relais.

## 2. Apprendre l'*être-ensemble*

Si se former en danse, c'est apprendre à danser, se former au travail de partenaires, c'est apprendre à *danser ensemble*. Ce que les phénomènes de conversation multisensorielle bienveillante et d'éveil relationnel mettent en lumière. Il s'agit en fait de s'outiller autant pour la danse que pour l'*être-ensemble*. Parallèlement, le travail de partenaires en danse, comme l'acroyoga, suscite facilement des appréhensions en raison des risques et de la proximité physiques qu'il suppose. Avec une telle prémisse, la confiance et la coopération nécessaires à ce type de travail ne vont pas de soi, surtout dans le milieu de la danse caractérisé « [...] par la notion de maîtrise, de commande et de contrôle » (Jay, 2014, p. 104), ce qui tend à s'opposer à la collaboration et au lâcher-prise requis par l'*être-ensemble* propre au travail de partenaires.

Dans cette recherche, l'éducation somatique – selon laquelle il existe une relation d'interdépendance entre le soma et l'environnement (Bottiglieri, 2014, p. 78) – m'a inspiré une approche pédagogique centrée sur l'idée de relation. Je souhaitais ainsi répondre aux conclusions de la thèse de Lafortune, desquelles ressort l'importance de la dimension relationnelle dans l'expertise des danseurs professionnels dans le travail de partenaires. En effet, bien que le travail de partenaires possède plusieurs dimensions – relationnelle, artistique, pédagogique, biomécanique – (Lafortune,

2010, p. 9-10), la dimension relationnelle est présente dans une majorité des éléments suivants, qui constituent l'expertise des professionnels : objectif commun explicite, communication claire et ouverture, régulation des échanges, écoute des préférences de chacun, anticipation des actions de chacun pour coordonner les actions, analyse des problèmes fondée sur des connaissances théoriques (Lafortune, 2010, p. 355).

L'approche pédagogique des ateliers avait notamment pour but de créer une atmosphère conviviale et ludique, propice à l'apprentissage. La théorisation a permis de souligner trois conditions favorisant l'apprentissage de l'*être-ensemble*, soit la « conversation », le jeu et la présence. Ces conditions, qui se trouvent à la base des phénomènes de conversation multisensorielle bienveillante, de stabilisation émotionnelle et d'éveil relationnel, sont respectivement présentées dans les sections 2.1 et 2.2. Enfin, l'analyse a aussi mis en lumière la relation chiasmatisée entre l'apprentissage de l'*être-ensemble* et la connaissance de soi, relation qui traverse la conversation multisensorielle bienveillante ainsi que les trois satellites de l'apprentissage du travail de partenaires (stabilisation émotionnelle, éveil relationnel, intégration somatique vive), ce que la section 2.3 décrit.

### 2.1. « Conversation » : condition propice à l'apprentissage de l'*être-ensemble*

La présente recherche suggère que le modèle d'apprentissage conversationnel (Olry-Louis, 2003; Sorsana, 2003) est transposable aux apprentissages corporels, en plus d'être congruent avec la pensée de l'éducation somatique. Le modèle d'apprentissage conversationnel est issu de recherches en éducation qui considèrent la conversation comme un « espace interactionnel propice à l'apprentissage » (Sorsana, 2003, para 14) dans lequel la verbalisation et l'interaction *orale* jouent un rôle de premier plan. Ces recherches ont pris place dans des situations d'apprentissage en classe<sup>94</sup> visant le

---

<sup>94</sup> Voir : M.-A. Hugon et C. Le Cunff (dir.). (2011). *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Presses universitaires de Paris Ouest.

développement de compétences intellectuelles. Or, on l'a vu, l'apprentissage du travail de partenaires en danse fait appel à des compétences d'ordre oral *et* d'ordre kinesthésique. Le modèle conversationnel peut-il s'appliquer en situations d'apprentissages corporels? En élargissant le concept de conversation – défini comme « échanges de propos » (Sorsana, 2003, paragr. 13) – pour y inclure les échanges physiques, les résultats de ma recherche suggèrent que oui, ce que j'ai nommé conversation multisensorielle bienveillante. De « situation d'interlocution » (Sorsana, 2003, paragr. 13), la conversation se transforme en situation d'interlocution et d'interaction (c'est-à-dire en « conversation »), dans laquelle toute forme d'interaction – orale ou physique – joue un rôle de premier plan. Ce n'est alors plus uniquement que les « intellects » des partenaires qui conversent ensemble, mais l'entière de leur être – leur soma – qui converse l'un avec l'autre.

Qui plus est, les caractéristiques de la conversation correspondent bien à celles de la conversation multisensorielle bienveillante. Notamment, la conversation est « centrée sur le contact, son but réside davantage dans la recherche d'une intercompréhension que dans celle de l'accomplissement d'une action » (Olry-Louis, 2003, paragr. 10). De plus, les partenaires « ne poursuivent pas d'autre finalité que d'être ensemble » (Jacques, 1988, cité dans Olry-Louis, 2003, paragr. 10). L'idée de prioriser l'intercompréhension aux dépens de l'accomplissement rejoint la primauté du processus sur la finalité, perspective somatique que j'ai adoptée ici. Dans cette recherche-expérimentation, l'attention des apprenantes a été détournée de la finalité (c'est-à-dire de la réussite technique des portés acroyogiques) au profit du processus relationnel (c'est-à-dire au profit de l'instauration d'une relation à l'autre empreinte de confiance et de bienveillance). Qui plus est, la conversation « repose sur un "pacte fiduciaire" c'est-à-dire fondé sur la confiance » (Sorsana, 2003, paragr. 15). Du côté de ma recherche, l'établissement d'une confiance mutuelle, tout comme la prédominance d'un *être-ensemble* sur l'accomplissement de la tâche, traversent les

phénomènes observés, notamment la conversation multisensorielle bienveillante et l'éveil relationnel.

De plus, les recherches en éducation sur le modèle conversationnel d'apprentissage touchent de près les concepts d'interaction et de coopération. Il en va de même dans la présente recherche : l'interaction (terme qui met l'accent sur l'aspect « action » des échanges) et la coopération (qui met l'accent sur le rassemblement des savoirs des partenaires pour l'atteinte d'un but commun) (Olry-Louis, 2003) constituent deux des rouages de la « conversation ». La fusion de « conversation » et « interaction » a donné naissance au néologisme « conversation », afin de transmettre l'idée d'une conversation de mots et d'actions. On pourrait aussi parler d'un agir conversationnel. La coopération, elle, a contribué au caractère bienveillant de la conversation multisensorielle bienveillante.

Dans le modèle d'apprentissage conversationnel comme dans celui de la conversation multisensorielle bienveillante, on l'a vu, le processus prédomine sur la finalité. Dans ce processus, rires et élans d'émotions ont leur place et leur rôle, et cela rejoint un autre modèle pédagogique existant, l'approche ludique.

## 2.2. Jeu et présence : conditions propices à l'apprentissage de l'*être-ensemble*

Naturellement, le jeu nourrit l'*être-ensemble* : les apprenants qui s'engagent dans le jeu font preuve de spontanéité sociale, c'est-à-dire d'implication délibérée dans l'interaction avec d'autres individus (Lieberman, 1977, citée dans Tanis, 2012, p. 8), et apprécient les qualités relationnelles telles que la coopération et la complicité (Melamed, 1985, citée dans Tanis, 2012). C'est dans cet esprit que j'ai voulu que l'aspect ludique soit présent tout au long des ateliers. Moi-même en tant

qu'enseignante, j'adoptais une attitude ludique<sup>95</sup> et l'encourageait chez les participantes, en plus d'insérer des jeux entre les exercices. Cela s'est transposé dans la théorisation dans la première caractéristique de la conversation multisensorielle bienveillante : interagir en mode conversation. En mode conversation, les interactions sont spontanées, familières, dénudées du caractère formel du cadre scolaire, l'ambiance est conviviale et décontractée.

En outre, « le jeu favorise l'établissement d'un sentiment de sécurité en contexte scolaire parce qu'il accélère le développement de la confiance » (Tanis, 2012, p. 309) [traduction libre<sup>96</sup>] et offre ainsi une assise solide à l'apprentissage : « Les individus apprennent plus efficacement [...] quand ils se sentent en confiance, en sécurité, dans un contexte non menaçant, coopératif et non compétitif » (Heron, 1992, cité dans Tanis, 2012, p. 78) [traduction libre<sup>97</sup>]. Dans ma théorisation, j'ai nommé ce phénomène stabilisation émotionnelle. En plus de favoriser l'*être-ensemble*, la confiance, la sécurité et l'apprentissage, le jeu stimule aussi la prise de risque : « il encourag[e] les individus à essayer des choses qu'ils ne feraient pas en temps normal, telles que dépasser leurs limites, agir de manière inhabituelle ou prendre des risques » (Tanis, 2012, p. 307) [traduction libre<sup>98</sup>]. Plusieurs témoignages de participantes expliquent comment le fait de se sentir en confiance et en sécurité leur ont permis de dépasser leur peur et d'essayer certains portés qui leur apparaissaient comme une prise de risque. La plupart des participantes parlaient à la fois de confiance en soi et de confiance en leurs partenaires; d'ailleurs, c'est la présence des partenaires et la

---

<sup>95</sup> Attitude ludique : état d'esprit dont les composantes sont la créativité, la curiosité, le sens de l'humour, le plaisir et la spontanéité physique, cognitive et sociale. (Guitard, Ferland et Dutil, 2006). Voir chapitre II, section 1.2.2., p. 42.

<sup>96</sup> Citation originale : "Play/playfulness promote feelings of safety in the classroom because it accelerates trust development."

<sup>97</sup> Citation originale : "People learn more effectively [...] when they feel confident, secure and in a low threat, co-operative, non-competitive situation."

<sup>98</sup> Citation originale : "Play space encourages them to try something beyond what they might normally do: to push the boundaries, to act out of the ordinary, to take a risk."

mienne en tant qu'enseignante qui, selon leurs dires, ont généré leur sentiment de sécurité. Cela met en lumière l'influence qui se produit entre soi, les autres et l'environnement, en contexte d'apprentissage. Dans ma théorisation, cette influence est modélisée par les différents phénomènes qui se nourrissent l'un l'autre. Par exemple, l'apprentissage du travail de partenaires qui s'est manifesté sous forme de conversation multisensorielle bienveillante a permis l'émergence de la stabilisation émotionnelle qui, elle, a permis une conversation multisensorielle encore plus bienveillante. Conjointement, le phénomène d'éveil relationnel s'est dévoilé : par la conversation multisensorielle bienveillante, les participantes ont fait l'expérience d'une façon inhabituelle d'entrer en relation dans le contexte de leur formation en danse, soit avec coopération et bienveillance. Ce faisant, elles ont appris à se connaître les unes les autres différemment, bien souvent dans le dévoilement de leurs peurs et leurs insécurités, autrement dit dans leurs vulnérabilités. Cet éveil relationnel a, à son tour, offert une fondation encore plus solide à la conversation multisensorielle bienveillante.

En parallèle de l'approche ludique proposée, j'ai mis autant de soin à ce que mon approche encourage la présence à soi et à l'autre chez les participantes. À l'instar du jeu qui favorise confiance, sécurité et *être-ensemble*, la présence, que Depraz nomme attention-vigilance, permet « [d']anticiper [...] la montée de la tension en [soi; ce faisant, on est] à même de [s]e mettre en présence de chaque rencontre et événement sur un mode accueillant et dépourvu de nervosité » (Depraz, 2014, p. 495). L'approche à la fois ludique et axée sur la présence mise en place dans les ateliers visait à offrir à chaque participante la possibilité d'aborder les portés acroyogiques sans laisser la peur induite par la dimension acrobatique prendre le dessus, sachant qu'elle pouvait avoir confiance en ses partenaires, garantes de sa sécurité, ce qu'illustre le phénomène de la stabilisation émotionnelle.

À propos des approches axées sur la présence, Depraz affirme qu'il suffit souvent simplement d'installer un cadre<sup>99</sup> pour favoriser la présence (2014, p. 84). Le cadre, dit-elle, « est toujours informé et incarné par le lieu et la personne qui lui donnent forme » (Depraz, 2014, p. 85), d'où l'importance en tant qu'enseignante d'incarner ce que notre approche cherche à stimuler : le jeu et la présence, dans ce cas-ci. Cela me ramène au réinvestissement de ressources somatiques : j'ai suggéré des ressources, les participantes se les sont appropriées et elles sont alors devenues elles aussi porteuses de l'approche pédagogique favorisant la présence. Parfois, cette appropriation a été telle qu'elle est apparue naturelle chez la participante : c'est ce qui s'est produit dans les cas d'intégration somatique vive. Dans les tâches proposées en ateliers, certaines participantes ont démontré un *agir-somatique*; elles agissaient avec présence, fortes de leurs ressources, plus autonomes dans leur apprentissage du travail de partenaires<sup>100</sup>. Fait intéressant à noter à propos de l'intégration somatique vive, celles qui ont en fait l'expérience faisaient partie du groupe qui a reçu une série de quatre ateliers, contrairement aux participantes des deux autres groupes, qui n'en ont eu que deux. On peut supposer qu'avec plus d'ateliers – donc de temps d'expérience – il en aurait été autrement pour ces dernières. Il semblerait que l'éclosion du phénomène d'intégration somatique vive requiert un minimum de temps d'expérience.

Au final et à la lumière des résultats de la recherche, je suggère que la combinaison d'une approche ludique et d'une approche axée sur la présence constitue une façon

---

<sup>99</sup> Depraz entend par cadre « le lieu, le contexte ou l'environnement dans lesquels s'exerce une activité » (2014, p. 85). Il « est toujours informé et incarné par le lieu et la personne [un enseignant par exemple] qui lui donnent forme » (Depraz, 2014, p. 85).

<sup>100</sup> L'*agir-somatique* fait ici écho à « l'agir compétent situé », qui « renvoie à une personne qui agit [...] pour se situer, se positionner en situation, transformer la situation en vue de l'améliorer et prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation » (Masciotra et Medzo, 2009, paragr. 4). Ce faisant, la personne fait appel à des ressources internes (cognitives, conatives et corporelles) et externes (matérielles et humaines) (Masciotra et Medzo, 2009, paragr. 5). Considérant l'*agir-somatique* comme une sorte d'*agir compétent situé* spécifique aux disciplines sollicitant le corps dans toutes ses dimensions, j'ai privilégié « *agir-somatique* » puisque l'expression met l'accent sur la place importante occupée par les ressources somatiques que sont la présence et la conscience corporelle.

doublement efficace de favoriser une stabilisation émotionnelle – le développement de la confiance et de la sécurité – et un éveil relationnel – l'*être-ensemble* inhérent au travail de partenaires en danse.

### 2.3. *Être-ensemble* : condition propice à l'apprentissage de soi

La « conversation », le jeu et la présence ont stimulé l'apprentissage de l'*être-ensemble*. Or, il est intéressant de noter que des apprentissages quant à la connaissance de soi ont aussi émergé : tantôt ils s'exprimaient par l'identification d'attitudes ou de peurs habituelles, tantôt par la réalisation de telle capacité physique ou psychologique. Ceux-ci, sans être apparents au premier coup d'œil dans ma théorisation, s'y retrouvent en toile de fond. Par exemple, en réinvestissant des ressources somatiques dans les tâches acroyogiques, les participantes développaient notamment une présence à elles-mêmes. On peut supposer que cette présence a favorisé la prise de conscience momentanée de capacités, d'attitudes et de peurs chez les participantes, qui les partageaient ensuite dans la conversation multisensorielle bienveillante. Fortes de ces connaissances partagées, les membres d'une équipe étaient alors à même d'interagir en tenant compte de l'état et du vécu de chacune, dans le contexte de la tâche en cours. L'*être-ensemble* permettrait l'éclosion de connaissances sur soi, qui bénéficient en retour à l'*être-ensemble* : autrement dit, l'*être-ensemble* et la connaissance de soi forment un phénomène chiasmatique.

Dans cet esprit, la cohabitation d'apprentissages sur l'*être-ensemble* et sur la connaissance de soi conduit à une réflexion sur l'interdépendance de la présence à soi et aux autres. Ginot, qui emploie le terme d'écoute réciproque pour parler de présence, affirme que celle-ci « ne peut être pensée que comme chiasmatique et réversible » (2012, p. 100) : l'écoute est « à la fois [réception] et énonciation des gestes de soi et de l'autre » (2012, p. 100). Dans les ateliers, les participantes étaient amenées à s'écouter soi-même et à écouter l'autre, par tous leurs sens, et avec accueil

et ouverture. Ce type d'écoute favorise la relation en même temps qu'il confirme les individualités, car cette écoute réciproque, à l'instar du « toucher somatique », « amorce la constitution d'un milieu commun, [qui ne cherche ni à abolir ni à fusionner] les deux subjectivités » (Bottiglieri, 2012, p. 117). C'est donc dire que l'*être-ensemble* et l'*être-soi* se développent main dans la main; l'un ne va pas sans l'autre.

Cette relation chiasmatisée entre l'autre et soi, soulignée dans les concepts d'écoute réciproque (Ginot, 2012) et d'attention-vigilance (Depraz, 2014), trouve écho dans la conversation multisensorielle bienveillante. En qualifiant de « conversation multisensorielle » le phénomène de l'apprentissage du travail de partenaires, j'ai voulu souligner la réciprocité de l'écoute de soi et de l'autre et le fait que cette écoute passe par tous les sens, à l'instar de l'écoute réciproque de Ginot. De la même manière, avec les termes « conversation » et « bienveillante », j'ai tenté de mettre l'accent sur la réciprocité de l'attention portée à soi et à l'autre, ainsi que sur le caractère attentionné de cette dernière, cette fois à l'instar de l'attention-vigilance de Depraz. Cela dit, les termes choisis par Ginot et Depraz – écoute et attention – laissent selon moi l'impression qu'il s'agit plutôt d'un état. En formant le néologisme « conversation », j'espère souligner le caractère actif (action) de ce phénomène.

Par ailleurs, si les ateliers ont été l'occasion d'apprentissages quant à la connaissance de soi en situation de travail de partenaires, ces apprentissages relevaient aussi de la connaissance de soi en général, comme individu ou comme danseuse. Dans les ateliers d'acroyoga, les partenaires ont été amenées à partager leur vécu momentané et à se soutenir mutuellement – bref à « conversagir » de façon multisensorielle et bienveillante. Mieux se connaître (mieux identifier ses émotions ou ses comportements habituels, par exemples) n'a pu être que bénéfique dans de telles situations. Nonobstant cela, il est permis de penser qu'au-delà des bénéfices directs, l'apprentissage du travail de partenaires, parce qu'il a entraîné des apprentissages sur

soi, peut être bénéfique pour l'ensemble de la formation en danse, puisque le matériau premier de l'apprenant n'est autre que lui-même.

En guise de synthèse, je termine en rappelant que, d'une part, l'expérience de la communication verbale fut vécue positivement par les participantes de la recherche, ce à quoi semble avoir contribué l'approche pédagogique favorisant un apprentissage sensible, tout comme pour la communication non verbale (le dialogue sensoriel). D'autre part, le modèle d'apprentissage conversationnel (Olry-Louis, 2003; Sorsana, 2003), transformé en conversation multisensorielle bienveillante, s'est avéré applicable en contexte d'apprentissages corporels et s'est révélé tout indiqué à l'apprentissage de l'*être-ensemble*, de même que la combinaison de l'approche ludique et de l'approche somatique axée sur la présence proposée ici.

À propos de la présence, celle-ci a certes requis des participantes « un effort de tous les instants » (Depraz, 2014, p. 496), mais le jeu a semblé en valoir la chandelle : à l'instar des moments d'intégration somatique vive qu'elles ont décrits parfois comme des moments de révélation, de plénitude ou encore d'euphorie, « cet effort est une incroyable dépense d'énergie, mais aussi une gratification sans mesure. Être là, [être présent, c'est] choisir de vivre en faisant de chaque moment de notre vie quotidienne un instant festif » (Depraz, 2014, p. 496).

Enfin, il est intéressant de noter que l'apprentissage de l'*être-ensemble* évoqué ici s'est produit de pair avec un apprentissage d'*être-soi*. Derrière la conversation multisensorielle bienveillante et l'éveil relationnel, il y a en filigrane une présence à soi et l'apprentissage d'*être-soi*. Ainsi, au-delà du travail de partenaires, les participantes ont eu l'occasion de découvrir et d'exprimer des facettes de leur individualité à même de les soutenir dans le travail de partenaires, mais aussi dans l'ensemble de leur cheminement scolaire, professionnel et personnel.

Pour clore cette discussion, je reviens sur un souhait émis par Lafortune à la fin de sa thèse, soit que l'avancement des connaissances permette de « s'assurer que [le travail

de partenaires] se fasse de manière de plus en plus agréable, de plus en plus sécuritaire et, surtout, de plus en plus expressive » (Lafortune, 2010, p. 371-372). Avec la théorisation présentée en chapitre IV, j'espère apporter une piste prometteuse pour concevoir une formation en travail de partenaires fondée sur la création d'une ambiance agréable et sur la sécurité. Considérer l'apprentissage du travail de partenaires sous l'angle de la conversaction multisensorielle bienveillante, c'est partir de la dimension relationnelle de ce type de travail comme fondation aux autres dimensions – artistique, pédagogique, biomécanique (Lafortune, 2010). Dans cette approche, une stabilisation émotionnelle et un éveil relationnel ont émergé et offert un support à l'épanouissement de la dimension relationnelle, dimension qui contient le terreau pour une ambiance de travail agréable et sécuritaire. En effet, comment l'apprentissage artistique et biomécanique du travail de partenaires peut advenir pleinement si l'état émotionnel des partenaires est instable ou s'il y n'a pas une connexion solide entre leurs corps, qui tentent de ne faire qu'un dans le mouvement? Quand ces conditions sont remplies, alors le champ est libre pour laisser la créativité et l'expressivité des partenaires s'exprimer dans toute leur splendeur.

### 3. Possibilités de recherches subséquentes

Plusieurs dimensions restent encore à éclairer pour alimenter la compréhension actuelle de l'apprentissage du travail de partenaires, la recherche en danse au collégial (fonctionnement de l'apprentissage du point de vue de l'apprenant, inclusion d'approches somatiques ou de pédagogies interactives, entre autres) ou encore la jeune discipline de l'acroyoga. Néanmoins, l'ouverture des limites de la présente recherche tend vers de possibles recherches subséquentes.

D'abord, la méthodologie adoptée pour cette recherche m'a permis de décrire et de tenter de comprendre le vécu individuel des interactions et de la dynamique relationnelle, d'un point de vue interne, d'en tracer un portrait-type plausible.

Cependant, il serait fort complémentaire de pouvoir décrire les différents profils d'attitudes adoptés à l'intérieur de la dynamique de groupe, d'un point de vue externe. Deux chercheuses françaises en éducation, Olry-Louis et Soidet, se sont intéressées à la dynamique des interactions au sein d'apprentissages collaboratifs. Elles ont abouti notamment à une catégorisation des rôles des partenaires (argumentateur, gestionnaire, questionneur, constructif) ayant une influence sur la qualité de l'apprentissage (Olry-Louis, 2011) et à une caractérisation du fonctionnement des groupes selon certains indicateurs (intensité interactive, nombre de participants actifs, nombre de participants impliqués dans la tâche), en fonction de la qualité du travail de groupe. Dans ces recherches, les interactions considérées n'étaient que verbales puisque les tâches assignées aux participants étaient de nature intellectuelle.

Cependant, cet angle d'approche du sujet étudié m'interpelle et me semble tout à fait transposable aux apprentissages corporels. Il permettrait de distinguer plus finement les attitudes qui sont bénéfiques pour l'ambiance de travail et pour l'atteinte des objectifs. Pour ce faire, des captations audiovisuelles centrées sur une seule équipe de participants à la fois pourraient être utiles. Plusieurs catégorisations existantes pourraient servir de modèle de base, être adaptées pour l'analyse de la dynamique interactionnelle entre pairs en contexte d'apprentissages corporels : les rôles des partenaires (Olry-Louis, 2011), la gestualité discursive<sup>101</sup> (Cosnier et Vaysse, 1997), les rapports au corps de l'étudiant en danse<sup>102</sup> (Tremblay, 2011) ou encore la

---

<sup>101</sup> La gestualité discursive se divise en 1) gestes communicatifs a) quasi-linguistiques, b) co-verbaux (déictiques, illustratifs et expressifs) et c) para-verbaux ou synchronisateurs; 2) gestes extra communicatifs (Vaysse, 2006, p. 244).

<sup>102</sup> Rapports au corps identifiés par Tremblay (2011) : fonctionnel, performant, productif, critique, réflexif et hédoniste.

catégorisation des activités de l'étudiant en classe technique de danse<sup>103</sup> (Harbonnier et Barbier, 2014).

Aussi, dans la présente recherche-expérimentation, j'ai fait le choix de me concentrer sur le point de vue de l'apprenant en formation en danse au collégial, qui demeure très peu documenté. Malgré cela, force est de constater le rôle prépondérant qu'occupe l'enseignant. Il pourrait être pertinent d'aller étudier la pédagogie d'enseignants experts en travail de partenaires et autres pratiques connexes. Je pense ici à Sylvain Lafortune lui-même, aux fondateurs d'AcroYoga Montréal Eugene Poku et Jessie Goldberg, puis à Andrew de Lotbinière Harwood et Catherine Lessard, tous deux professeurs chevronnés de Contact Improvisation au Québec. Qu'y a-t-il de commun et de différent dans leur approche en matière de présentation, de langage, de contenu ou d'attitude? Quels en sont les impacts sur l'apprentissage? La question du langage entre autres m'apparaît particulièrement révélatrice, à la lumière d'un constat émis par Harbonnier et Barbier, à savoir que « le guidage verbal qui accompagne la proposition dansée joue [...] un rôle déterminant dans le sentiment d'appropriation de savoirs chez les étudiants » (2014, p. 67). Une étude de Cazemajou en contexte de cours de yoga/danse contemporaine met elle aussi en évidence « l'importance de la prise en compte [...] de l'impact des consignes employées et de l'articulation de leurs différentes dimensions (anatomique, physiologique, poétique, métaphorique, rhétorique, gestuelle, prosodique...) » (2013, p. 73). En tous les cas, comparer les approches d'enseignants experts ne pourrait être que pertinent, dans l'optique d'inclure formellement le travail de partenaires dans la formation collégiale en danse, qui plus est en considérant que les différences qu'implique la posture somatique présentée ici ne représentent pas le modèle pédagogique dominant en danse.

---

<sup>103</sup> En classe technique de danse, l'étudiant effectue diverses activités d'appropriation et de performance en vue de s'approprier la proposition dansée du professeur : faire avec, faire après, regarder sans faire, questionner le faire et le dire, réfléchir sur le faire et le dire, répondre à la question, faire pour soi, performance-exposition (Harbonnier et Barbier, 2014, p. 61).

Du reste, l'approche somatique proposée ici a été circonscrite à l'apprentissage du travail de partenaires, dans le contexte de la formation collégiale en danse. Les recherches actuelles sur l'inclusion d'approches somatiques en milieu de danse ont principalement pris place en contexte universitaire. Encouragée par la réception positive des participantes de cette recherche et par le constat de leurs apprentissages relationnels et personnels, je me demande comment une telle approche somatique (mais aussi ludique et « conversationnelle ») pourrait enrichir les apprentissages faits en classe technique, par exemple. En outre, les recherches actuelles sur la pédagogie des arts au collégial concernent pour la plupart l'aspect évaluatif de l'enseignement (Fortin et *al.*, 2012; Leduc et *al.*, 2014); il reste donc bien d'autres aspects à approfondir.

Pour terminer, j'aimerais souligner une idée de recherche possible à long terme inspirée de ma pratique personnelle et qui pourrait bonifier encore plus un éventuel apprentissage du travail de partenaires basé sur une approche somatique de l'acroyoga. Ce dernier partage plusieurs affinités avec le Contact Improvisation (CI), cette forme de travail de partenaires improvisé, qui s'apprend dans une structure plutôt ouverte. Le CI peut apporter énormément à la formation du danseur et est d'ailleurs au programme de plusieurs institutions, mais même avec un encadrement pédagogique serré, cette pratique peut être déstabilisante aux premiers abords. Le CI, à l'image des approches somatiques, requiert une intégration graduelle dans la structure conventionnelle de la formation en danse déjà en place, afin d'être bien reçu<sup>104</sup>. L'acroyoga m'apparaît comme un pont pouvant relier les îles voisines de la danse et du CI. Dans un premier temps, il pourrait être intéressant de voir comment l'acroyoga peut faciliter l'inclusion du CI dans la formation en danse, en facilitant le passage entre un travail de partenaires dirigé et chorégraphié (travail de partenaires « conventionnel ») et un travail de partenaires improvisé (le CI). En second lieu, je serais aussi très curieuse de voir, dans une étude longue (quelques mois, voire

---

<sup>104</sup> Voir chapitre I, section 2.3, p. 28.

quelques années), comment une fusion de l'acroyoga et du CI, une synergie de ces deux différents visages du travail de partenaires, pourrait en soutenir un apprentissage complet et en stimuler la créativité.

## CONCLUSION

À l'origine de ce mémoire se trouve l'intuition personnelle qu'une approche somatique de l'acroyoga offre une piste pertinente pour l'apprentissage du travail de partenaires, dans la formation collégiale en danse. L'intérêt d'approfondir cette intuition s'est confirmé suite à la recension des écrits. Cette dernière a permis de constater un faible nombre de recherches sur la danse au collégial (particulièrement du point de vue de l'apprenant), sur l'inclusion d'approches somatiques en danse au collégial, sur l'acroyoga et sur l'apprentissage du travail de partenaires. De ce dernier d'ailleurs, on sait qu'il constitue un élément prépondérant du paysage chorégraphique actuel, pourtant on ne retrouve pas officiellement de formation en travail de partenaires dans les institutions enseignant la danse (Lafortune, 2010). Qui plus est, il semble requérir des compétences relationnelles particulières, alors même que les danseurs professionnels sont peu ou mal outillés pour les développer (Lafortune, 2010).

Dans cette optique, ce mémoire de recherche en danse a visé à lever le voile sur les phénomènes d'interaction dans l'apprentissage du travail de partenaires dans la formation collégiale en danse, en contexte d'ateliers d'acroyoga enseignés dans une perspective somatique. La recherche-expérimentation (Paillé, 2007) s'est imposée comme méthodologie de recherche; 43 étudiantes ont pris part à huit ateliers d'acroyoga, répartis entre les deux cégeps ayant accepté de collaborer à la recherche. L'ensemble des étudiantes ont aussi rempli des questionnaires écrits individuels et participé à des discussions de groupe à la fin de chaque atelier. Six participantes ont été interviewées, selon une technique inspirée de l'explicitation (Vermersch, 2014). Les données ainsi recueillies ont été analysées par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016), ce qui a permis d'atteindre l'objectif visé : j'ai pu formuler une théorisation des interactions, qui offre une compréhension-interprétation

des échanges verbaux et des attitudes non verbales des participantes, et qui identifie quels principes somatiques et acroyogiques elles se sont appropriés et comment. Les interactions se sont produites sous forme de conversations multisensorielles bienveillantes. Trois phénomènes complémentaires ont aussi émergé des données, soit la stabilisation émotionnelle, l'éveil relationnel et l'intégration somatique vive. L'ensemble de ces phénomènes est traversé par deux conclusions saillantes. D'abord, les ateliers ont été l'occasion pour les participantes d'acquérir des moyens de communication variés : elles ont développé des outils autant pour la communication verbale que non verbale. Ensuite, l'apprentissage de l'*être-ensemble* requis par le travail de partenaires a été favorisé par une approche pédagogique axée sur la « conversation », le jeu et la présence. Qui plus est, l'apprentissage de l'*être-ensemble* s'est avéré indissociable du développement de la connaissance de soi; les deux se nourrissent et profitent à l'apprentissage du travail de partenaires ainsi qu'à l'apprentissage de la danse en général. En cela, cette recherche-expérimentation offre une piste pertinente pour un éventuel cursus de formation en travail de partenaires.

Cette recherche comporte ses forces. Comme mentionné auparavant, elle pourrait constituer un point de départ intéressant pour concevoir une formation sur le travail de partenaires, ce qui s'inscrit en filiation avec la thèse de Lafortune (2010). Elle s'ajoute notamment au petit nombre d'études en danse au collégial, et ce, selon un point de vue encore moins couramment étudié, celui de l'apprenant. De plus, elle contribue à poser les premières briques de la recherche portant sur la discipline émergente de l'acroyoga. Enfin, l'acroyoga, en tant que forme de yoga, est une pratique de présence et de conscience : elle est ainsi en phase avec l'éducation somatique. Dans cet esprit, ce mémoire met en évidence le potentiel de dialogue entre l'acroyoga et l'éducation somatique. Toutefois, cette recherche possède aussi ses limites. D'abord, le petit nombre de participants et le contexte précis ne permettent pas de généraliser les résultats. Ensuite, je reconnais que mon implication à titre d'enseignante-chercheuse sur le terrain a pu influencer la réceptivité à l'activité et les

réponses des participantes. Enfin, quelques pistes de recherche pourraient venir compléter et enrichir la présente recherche : une étude similaire adoptant cette fois le point de vue de l'enseignant, une étude sur les affinités et différences pédagogiques entre l'acroyoga et le Contact Improvisation (autre discipline connexe au travail de partenaires en danse) ou encore une étude proposant une approche somatique de l'enseignement de la création, l'interprétation ou de d'autres compétences de la formation collégiale en danse, afin d'en documenter l'éventail des applications pertinentes en danse.

Pour terminer, les réactions positives des participantes m'incitent à penser qu'une approche somatique de l'acroyoga visant l'apprentissage du travail de partenaires a sa place dans la formation collégiale en danse. D'abord, l'émerveillement avec lequel les participantes m'ont fait part des liens qui se sont créés entre elles, de la nouvelle façon dont elles ont appris à se connaître au cours des ateliers – ce qui s'est transposé dans l'éveil relationnel dans ma théorisation – souligne, à mes yeux, le besoin éprouvé par les étudiants de faire l'expérience de la connexion à l'autre dans le cadre de leur formation en danse.

De plus, la grande réceptivité des participantes face à l'approche somatique – qu'on pourrait qualifier d'anti-performative, en raison de son emphase sur le processus aux dépens de la finalité – me confirme, à l'instar des conclusions de Fortin et *al.* (2008), de Green (1999), et de Long et Buck (2008), que celle-ci apporte un contrepoids bienvenu à l'ambiance compétitive et performative dominant la formation collégiale en danse. Je pense que les étudiants ne peuvent que bénéficier de la cohabitation de différents contextes d'apprentissage. La compétition et la performance ont leur place dans le milieu de la danse – ils stimulent la créativité –, mais je crois qu'il est profitable pour les étudiants de réaliser qu'il est possible de très bien apprendre dans un contexte non compétitif ou performatif : un contexte coopératif et bienveillant par exemple, ou encore un contexte ludique.

Du reste, je souhaite mentionner que la nature même des portés acroyogiques en fait un outil pertinent au développement de compétences techniques liées aux notions d'équilibre, d'alignement corporel et de posture, compétences fondamentales en danse. En effet, les portés acroyogiques permettent aux partenaires, via les points de contact physique qu'ils partagent, de ressentir subtilement le moindre écart hors de l'alignement gravitaire optimal, entraînant un déséquilibre. À l'instar de la danse escalade et du cirque, l'acroyoga « me[t] le corps "en situation" [et] pousse [ainsi] la personne en mouvement à trouver un équilibre plus subtil, plus efficace » (Rouquet, 1991, p. 22).

En dernier lieu, je souhaite clore sur cette citation de Taylor : « travailler ensemble exige des partenaires un système complexe de supports mécaniques et affectifs qui en fait une métaphore efficace des rapports humains » (Taylor, 1982, dans Lafortune, 2010, p. 12). D'une part, ces propos soulignent l'importance égale des dimensions affective et biomécanique dans le travail de partenaires; l'une et l'autre constituent d'ailleurs l'endroit et l'envers de l'approche somatique de l'acroyoga présentée ici. D'autre part, si le travail de partenaires est une métaphore efficace des rapports humains, je suis persuadée que les bénéfices de son apprentissage dépassent la sphère de la danse et s'infiltreront dans toutes les autres sphères où des rapports humains prennent place et où le travail requiert l'interaction de plusieurs individus. En ce sens, l'approche somatique de l'acroyoga contribue à la fois à l'apprentissage du travail de partenaires en danse, mais aussi au développement social de l'individu, qui, lui, traverse toutes les sphères de la vie. Ce point m'apparaît doublement intéressant lorsqu'on considère que ce ne sont pas tous les étudiants en danse au collégial qui poursuivront leurs études et leur carrière dans ce domaine; les apprentissages relationnels réalisés dans les ateliers d'acroyoga pourront alors les accompagner peu importe la voie choisie.

ANNEXE A

Portés de base « classiques » en acroyoga

*Birdie*



*Folded Leaf*



*Throne*



*Bat*



*Star*



*Shin Mount*



(<https://www.acropedia.org/encyclopedia/>)



## ANNEXE B

### Lettre de présentation du projet de recherche au département de danse du cégep de Drummondville

#### **Projet de recherche de maîtrise : L'acroyoga dans les programmes de danse au cégep**

##### **Caroline Charbonneau**

département de danse, UQAM, août 2016  
charbonneau.caroline.4@courrier.uqam.ca  
514-814-5477

##### **Mon parcours et mes inspirations de recherche**

Mon parcours en photographie et dans divers disciplines corporelles – étudiante au collégial en photographie (2000-2003), étudiante au bac en danse à l'UQAM (2004-2008), découverte de l'éducation somatique (2005), photographe professionnelle (de danse principalement) (2005-2011), interprète professionnelle en danse (2008-2012), étudiante à la maîtrise en danse (2009-2010 et 2014-...), enseignante de photographie au collégial (2013), **enseignante d'acroyoga (2014-...)** – m'a permis d'approfondir un questionnement sur le rapport au corps dans ces disciplines et dans la société en général. En est ressortie une omniprésence du corps comme image-objet, tant à l'échelle de la société qu'à l'échelle individuelle, qui occulte le rôle majeur et essentiel (Andrieu, 2008) des interactions corporelles dans la relation à soi et à l'autre : ce déséquilibre est l'inspiration d'origine de ma problématique de recherche.

##### **Les interactions corporelles dans la formation en danse**

En danse, les interactions corporelles sont nombreuses et courantes. Qu'en est-il dans la formation en danse? Pendant mes études, bien que le travail de partenaire fût très présent dans les créations, il a très peu été abordé et seulement sous l'angle biomécanique, alors qu'il est beaucoup plus complexe (Lafortune, 2010). J'ai personnellement ressenti un grand manque, suite à des situations de travail de partenaire où la dynamique relationnelle était ignorée au profit des aspects biomécanique et artistique, alors qu'elle joue un rôle fondamental dans la réussite (ou non) du travail de partenaire. Ceci m'a menée à préciser mon contexte de problématique : le travail de partenaire dans la formation en danse.

### **Qu'est-ce que l'acroyoga?**

L'acroyoga est une discipline qui fusionne le yoga et le partenariat acrobatique, et qui repose sur les interactions corporelles. L'acroyoga développe équilibre, conscience corporelle, force et endurance, mais d'abord et avant tout, elle cherche à développer certains aspects humains – la communication verbale et non verbale, la confiance et l'acceptation principalement – à travers expérimentations et explorations physiques avec partenaires, dans un climat ludique et sécuritaire. Parce qu'elle accorde de l'importance tant à l'aspect physique-biomécanique, qu'à l'aspect psychologique et émotionnel, elle rejoint la conception holistique du mouvement de l'éducation somatique. Mon enseignement de l'acroyoga est d'ailleurs grandement influencé par l'éducation somatique. Je pense que l'acroyoga pourrait contribuer positivement au travail de partenaire dans la formation en danse. **Ma question de recherche** se formule présentement comme suit : En quoi un enseignement de l'acroyoga inspiré de principes somatiques peut-il outiller les étudiants en danse au collégial dans leur apprentissage du travail de partenaire?

### **Terrain de recherche : ateliers d'acroyoga dans les programmes de danse au cégep**

Peu de recherche a été faite en danse dans les cégeps et encore moins du point de vue de l'étudiant. Je souhaite pouvoir collaborer avec 2 ou 3 départements de danse collégiaux, afin d'avoir un portrait général; chaque programme ayant ses particularités.

Jusqu'à présent, le département de danse du cégep Saint-Laurent, par l'intermédiaire de Caroline Cotton, a confirmé sa participation à mon projet et je suis entrée en contact avec Lyne Lamontagne du cégep de Sherbrooke.

Deux ateliers ont eu lieu au cégep de Saint-Laurent en avril 2016 dans les cours de Caroline Cotton, et ont servi de pré-enquête pour établir le format idéal, le déroulement et pour cerner la réceptivité des étudiants.

### **Proposition d'ateliers :**

Les ateliers pourraient avoir lieu à l'intérieur d'un cours ou dans les périodes de libération commune. Dans ce 2<sup>e</sup> cas, afin de recueillir des participants qui s'engageront pour le nombre déterminé d'ateliers, je propose de venir faire à l'intérieur d'un cours soit (1) un atelier d'introduction (durée possible : 1,5 h à 3 h), soit (2) une présentation du projet de recherche avec une courte démonstration d'acroyoga (env. 25 min.).

Bref, le but est d'avoir un format le plus flexible possible afin de s'adapter aux particularités de chaque programme et de chaque département. Je suis aussi ouverte à d'autres possibilités que celles proposées plus haut.

- Format idéal :

- +ou- 4 ateliers (2h chacun), répartis sur plusieurs semaines ou condensés, entre la mi-octobre et la fin du semestre d'automne 2016;
- Entre 6 et 9 participants (min. 3, max. 15);
- Entrevues individuelles (avec la technique d'explicitation) avec certains des participants volontaires (1 h par participant / idéalement 3 participants par cégep).

- Déroulement d'un atelier :

0. Courte présentation verbale de l'acroyoga (1<sup>er</sup> atelier seulement)
1. Réchauffement en groupe et à deux
2. Exercices préparatoires et Mouvements d'acroyoga (format cyclique démonstration- expérimentation / exercice spécifiques aux mouvements d'acroyoga expérimentés / en équipe de 3 : voltigeur, base, pareur – les étudiants sont encouragés à tester tous les rôles)
3. « Jeux » et/ou Explorations (entre les cycles du point 2 – objectifs plus généraux, visant des qualités, des sensations)
4. Discussion semi-dirigée par la chercheure (recueillir les impressions des étudiants suite à l'atelier et par rapport à leur expérience du travail de partenaire en général.)



## ANNEXE C

### Certificat d'approbation éthique du CERPÉ de l'UQAM

**UQAM** | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

No. de certificat: 1349  
Certificat émis le: 10-01-2017

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 2: communication, science politique et droit, arts) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (Janvier 2016) de l'UQAM.

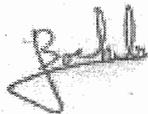
Titre du projet:	Étude des interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires au moyen d'un enseignement somatique de l'aéro-yoga dans la formation collégiale en danse
Nom de l'étudiant:	Caroline CHARBONNEAU
Programme d'études:	Maîtrise en danse
Direction de recherche:	Lucie BEAUDRY
Codirection:	Caroline RAYMOND

#### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Mouloud Boukala  
Président du CERPE 2 : Facultés de communication, de science politique et droit et des arts  
Professeur, École des médias



## ANNEXE D

### Certificat d'approbation éthique du CÉRSL

No. de certificat

SL-2016-26

# CÉGEP DE Saint-Laurent

Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Saint-Laurent (CÉRSL)

#### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

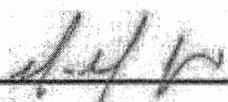
Le comité d'éthique de la recherche du Cégep de Saint-Laurent (CÉRSL), selon les procédures en vigueur et conformément à la *Politique institutionnelle d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, a examiné le projet de recherche suivant et a conclu qu'il respecte les règles éthiques en vigueur au Cégep de Saint-Laurent.

Titre du projet	Étude des interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires au moyen d'un enseignement somatique de l'acro-yoga dans la formation collégiale en danse.
Chercheur principal	Caroline Charbonneau
Financement	

#### Modalité d'application

Conformément à la Politique d'éthique de l'établissement, le ou les chercheurs doivent informer le CÉRSL de tout changement au formulaire de consentement ou au protocole d'expérimentation, ou encore à la méthode de collecte ou de traitement des données. Toute interruption prématurée du projet de recherche et incident grave doivent être signalés au CÉRSL.

Le projet de recherche en cours doit faire l'objet d'une surveillance éthique continue suivant la méthode proportionnelle d'évaluation éthique. Ainsi, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente certification éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet de recherche.

  
Michel Jean  
Président du comité d'éthique de la recherche  
Cégep de Saint-Laurent

  
Date de délivrance

Cégep de Saint-Laurent  
625 avenue Sainte-Croix  
Ville Saint-Laurent (Québec)  
H4L 3K7  
<http://www.cespsl.qc.ca/directionnement-educatif/recherche/committe-ethique-de-la-recherche-cerf/>



## ANNEXE E

### Certificat d'approbation éthique du cégep de Drummondville



Le 30 septembre 2016,

Mme Caroline Charbonneau  
Maîtrise en danse, UQAM  
514.814.5477

Bonjour Mme Charbonneau,

Le Bureau de la recherche et de l'innovation du Cégep de Drummondville est heureux de collaborer à votre projet de recherche expérimentale, par le biais de son département de danse. Ce département a acquis ses lettres de noblesse depuis plusieurs années et des enseignantes aguerries et dynamiques participent au succès du programme. Je suis certaine que vous trouverez de nombreuses réponses et réflexions pour votre sujet de recherche.

Le Cégep de Drummondville a acquis depuis 2015 son admissibilité aux Trois Conseils pour faciliter et encadrer adéquatement les projets de recherche action dans son établissement. Plusieurs politiques institutionnelles découlent de cette démarche telle que la Politique de la recherche avec les êtres humains et la Politique d'intégrité. Vous trouverez ces documents en pièces jointes dans l'envoi électronique. Nous avons également rédigé une planification stratégique de la recherche 2016-2020 qui correspond à la Planification stratégique du collège. Finalement, afin de respecter vos exigences, je vous fournis nos procédures d'urgence ainsi que les coordonnées du Service d'aide psychologique.

Soyez assurée, Mme Charbonneau, de notre collaboration. N'hésitez surtout pas à communiquer avec moi si vous avez des questions.

Au plaisir de vous rencontrer.

Nathalie Mercier  
Coordonnatrice  
Bureau de la recherche et de l'innovation  
Cégep de Drummondville

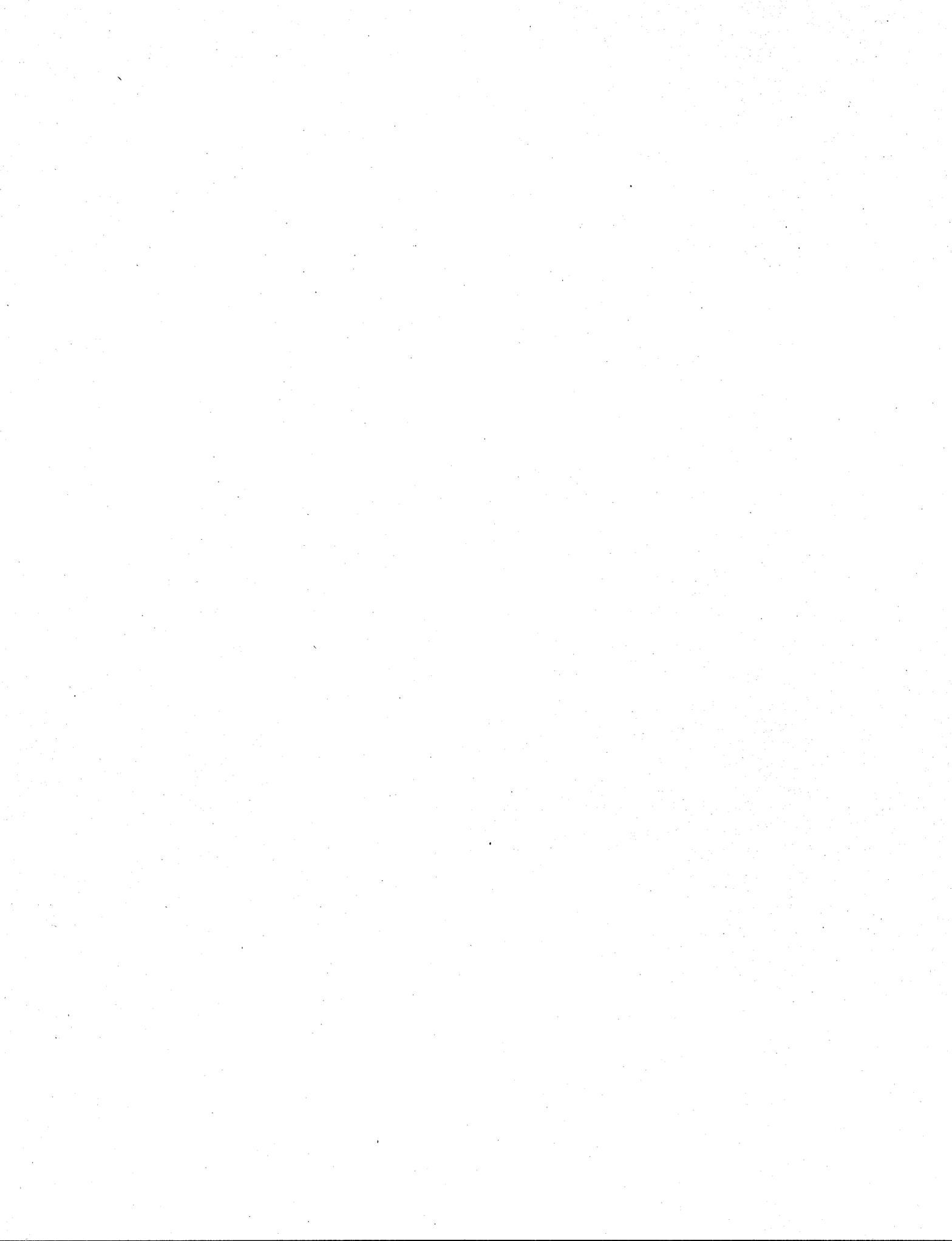


## ANNEXE F

### Scénario de recrutement au cégep de Saint-Laurent

Durée approx. : 5-10 min.

<i>Qui suis-je?</i>	Bonjour à toutes et tous. Je m'appelle Caroline Charbonneau, je suis étudiante à la maîtrise en danse à l'UQAM et j'enseigne l'acroyoga.
<i>Sujet de recherche</i>	Dans le cadre de ma maîtrise, je fais une recherche sur les interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires, plus spécifiquement dans le cadre d'atelier d'acroyoga.
<i>Pré-enquête/ atelier d'avril 2016</i>	Certaines et certains d'entre vous ont participé à l'atelier donné en avril dernier dans le cours Acrobatie de Caroline Cotton; vous savez donc déjà ce qu'est l'acroyoga.
<i>Qu'est-ce que l'acroyoga?</i>	L'acroyoga, c'est mélange entre le yoga et le travail de partenaires acrobatique, c'est-à-dire qu'on effectue des postures et des enchaînements en contact physique et avec des échanges de poids avec un ou des partenaires, avec une emphase particulière sur la respiration, la conscience corporelle, la connexion avec ses partenaires et le plaisir de bouger ensemble.
<i>Implications de la participation au projet et fonctionnement</i>	Je souhaite donner 4 ateliers d'acroyoga pendant des périodes de libération commune. Chaque atelier se terminera par un court questionnaire individuel et une discussion de groupe. Je souhaite déterminer avec les volontaires les dates idéales des ateliers afin de ne pas nuire à votre cheminement scolaire (périodes d'examens, de spectacle, autres activités...). Je contacterai les volontaires par Doodle dans une semaine, pour proposer des dates après la semaine de lecture et vous envoyer le formulaire de présentation et de consentement détaillé. Les ateliers seront filmés. Suite aux ateliers, je souhaite rencontrer 3 étudiants-participants volontaires – vous pouvez faire que les ateliers - pour un entretien individuel chacun, qui sera enregistré audio, afin de discuter de l'expérience vécue dans les ateliers d'acroyoga. En tout temps, avant-pendant-après, vous pourrez vous retirer du projet sans avoir à vous justifier. Je laisse ici une feuille sur laquelle les volontaires peuvent inscrire leur nom et leur courriel.
<i>Des questions?</i>	Avez-vous des questions?



## ANNEXE G

### Formulaire de consentement

#### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

##### TITRE DU PROJET DE RECHERCHE

*Étude des interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires au moyen d'un enseignement somatique de l'acroyoga dans la formation collégiale en danse.*

##### CHERCHEURE(S) RESPONSABLE(S)

*Chercheure responsable (directrice de recherche)*

*Lucie Beaudry  
Professeure, département de danse, UQAM  
beaudry.lucie@uqam.ca  
514 987-3000 # 5512*

*Chercheure responsable (codirectrice de recherche)*

*Caroline Raymond  
Professeure, département de danse, UQAM  
raymond.caroline@uqam.ca  
514-987-3000 # 2071*

*Étudiante-chercheuse*

*Caroline Charbonneau  
Maîtrise en danse, UQAM  
charbonneau.caroline.4@courrier.uqam.ca  
514-814-5477*

##### INVITATION À PARTICIPER AU PROJET

*En tant qu'étudiant d'un programme de danse au collégial, vous êtes invité à participer au projet de recherche intitulé Étude des interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires au moyen d'un enseignement somatique de l'acroyoga dans la formation collégiale en danse.*

*Ce projet se tiendra durant 4 périodes de libération commune, dont les dates seront déterminées avec l'ensemble des participants, afin que l'horaire n'entrave pas la bonne poursuite de vos études collégiales. Les ateliers auront lieu dans un studio de danse du cégep.*

*Suite aux ateliers, vous serez invité à participer à un entretien individuel à propos des ateliers et des interactions dans le travail de partenaires. Cette étape est facultative. L'entretien aura lieu dans un endroit et un moment déterminés conjointement par le participant et l'étudiante-chercheuse.*

*Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les*

personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots ou des sections que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

#### DESCRIPTION DU PROJET

*Le projet Étude des interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires au moyen d'un enseignement somatique de l'acroyoga dans la formation collégiale en danse consiste en une recherche-expérimentation sur le thème des interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires, dans le contexte d'ateliers d'acroyoga, intégrés à la formation en danse au collégial. Il se déroulera dans la deuxième moitié du trimestre d'automne 2016, avec la participation d'étudiants des programmes de danse du cégep de Saint-Laurent et du cégep de Drummondville respectivement.*

#### OBJECTIFS DU PROJET

*Comprendre les phénomènes d'interaction en jeu dans l'apprentissage du travail de partenaires, dans la formation collégiale en danse, par l'intermédiaire d'ateliers d'acroyoga.*

1. *Décrire les échanges verbaux des étudiants-participants en interaction dans leur groupe de travail de partenaires à l'intérieur des ateliers d'acroyoga.*
2. *Identifier les attitudes et comportements para-verbaux et non verbaux des étudiants-participants en interaction dans leur groupe de travail de partenaires à l'intérieur des ateliers d'acroyoga.*
3. *Décrire la manière dont les étudiants-participants s'approprient les outils de l'acroyoga (respiration, regard, code corporel) lors de leurs interactions dans leur groupe de travail de partenaires à l'intérieur des ateliers d'acroyoga.*

#### NATURE ET DURÉE DE VOTRE PARTICIPATION

- ✓ *En tant que participant, vous êtes invité à participer à...*
  - *4 ateliers d'acroyoga d'environ 1 heure 40 min chacun (1 heure 20 min de pratique et 25 min pour répondre à un questionnaire et participer à une discussion de groupe).*
  - *(Facultatif) un entretien individuel de 45-60 min, sur les interactions dans le travail de partenaires pendant les ateliers d'acroyoga.*
- ✓ **Cueillette des données :** *Les ateliers seront enregistrés de manière audio et vidéo. Les entretiens seront enregistrés de manière audio et retranscrits. Les questionnaires seront récupérés à la fin de chaque atelier. Si un participant désire conserver ses questionnaires, les originaux lui seront remis*

*après qu'une photocopie ait été faite. L'étudiante-chercheure pourra prendre des notes de terrain pendant les ateliers.*

---

#### **CONFIDENTIALITÉ ET ANONYMAT**

*Les informations recueillies tout au long de la recherche seront consignées confidentiellement, en attribuant un code à chaque étudiant participant, sous forme d'un pseudonyme choisi par l'étudiante-chercheure. L'étudiante-chercheure, la directrice de recherche et la co-directrice de recherche seront les seules personnes pouvant avoir accès aux données bruts (enregistrements audio et vidéo, retranscriptions, questionnaires, notes de terrain). Les enseignants de votre département de danse seront au courant de votre participation, mais n'auront pas accès aux données brutes. Ces dernières seront conservées dans le bureau personnel de l'étudiante-chercheure, sous clé, pour une durée maximale de cinq ans à partir de la date du dépôt du mémoire de recherche sur la plateforme de dépôt institutionnel de l'UQAM Archipel : [www.archipel.uqam.ca](http://www.archipel.uqam.ca). La durée de cinq ans de conservation des données permettra un approfondissement de l'analyse en cas de communications scientifiques et de rédaction d'articles, suite à la recherche. Les données seront détruites au terme de ces cinq années.*

*Vous êtes tenus de respecter l'anonymat des participants à la recherche et de ne pas divulguer les informations partagées par les autres étudiants lors des ateliers.*

---

#### **BÉNÉFICES LIÉS À VOTRE PARTICIPATION**

*Les ateliers seront l'occasion de vous initier à l'acroyoga, une discipline dont les principes (communication verbale et non verbale, contact et échange de poids, exploration gestuelle, respiration, regard, effort et tonus optimaux, présence corporelle à soi et à l'autre, établissement d'un climat de confiance et de sécurité, etc.) sont mobilisés dans divers contextes de formation collégiale en danse, où le travail de partenaires est sollicité (créations, chorégraphies, improvisations, technique, acrobaties, etc.). Cette initiation vous permettra d'approfondir vos connaissances théoriques et pratiques du travail de partenaires.*

*Les ateliers et les entretiens individuels seront aussi l'occasion de vous informer sur vos façons d'être et d'agir dans l'interaction. Les interventions de l'étudiante-chercheure offriront l'occasion de réfléchir sur des pistes de solution face aux obstacles rencontrés en situation d'apprentissage du travail de partenaires.*

*Les résultats de la recherche vous seront communiqués, ainsi qu'aux départements de danse des cégeps participants. Une copie du mémoire de recherche et un résumé seront envoyés par voie électronique.*

### **RISQUES LIÉS À VOTRE PARTICIPATION.**

*La pratique de l'acroyoga comporte des risques corporels semblables à la pratique du travail de partenaires en danse. Les ateliers de cette recherche sont conçus comme une introduction au niveau débutant en acroyoga et comportent donc très peu de risques.*

*L'acroyoga, de par sa nature acrobatique et tactile, peut susciter des peurs ou des malaises (ex. : peur de tomber, de se faire mal, de faire mal à l'autre, etc.). Pendant la collecte de données, s'il advenait que vous éprouviez des peurs ou des inconforts dans les explorations (ateliers) et les partages verbaux (discussions et entretiens), vous serez libre en tout temps de cesser l'activité en cours ou de vous retirer complètement de l'étude, sans avoir à vous justifier. Également, lors des entretiens, vous serez libre de ne pas répondre à une question que vous jugez embarrassante, sans avoir à vous justifier.*

#### **Mesure de préventions**

*Préalablement aux ateliers, l'étudiante-chercheuse se sera informée, auprès de l'enseignante responsable, de l'historique des blessures et des problèmes de santé chronique des étudiants-participants.*

*La pratique des postures et enchainements acro-yogiques s'effectue toujours avec l'aide d'un ou plusieurs pareur(s), qui veille(nt) à la sécurité (ex. : éviter, ralentir et/ou amortir une chute), rôles tenus par des étudiants-participants. Ce rôle fait l'objet d'un enseignement explicite de la part de l'étudiante-chercheuse et est supervisé par cette dernière et son assistant tout au long des ateliers. Ce rôle constitue un élément clé de la pratique de l'acroyoga.*

*Les postures et enchainements acro-yogiques sont enseignés au moyen de progressions. Chaque exploration proposée correspond à une progression. Ainsi, vous serez amené à maîtriser un élément à la fois et à ajouter le suivant seulement lorsque le précédent est maîtrisé.*

*Les ateliers auront lieu dans les locaux habituellement utilisés dans chaque cégep pour les cours de danse, donc tout autant adaptés à la pratique de l'acroyoga. L'utilisation de tapis de yoga sera requise. Ceux-ci seront fournis par l'étudiante-chercheuse si le cégep ne peut en fournir.*

*Chaque atelier débutera par un échauffement guidé afin de vous préparer adéquatement. Des rappels, dès le début du cours et tout au long des exercices, vous seront faits à l'effet de respecter vos limites physiques et émotionnelles et à arrêter ou à modifier le mouvement en cas d'inconfort ou de malaise. De plus, tout au long du cours, vous serez invité à adapter les mouvements afin qu'il soit confortable et à demander de l'aide à l'étudiante-chercheuse et/ou son assistant au besoin.*

*Pour chaque démonstration, l'étudiante-chercheuse mentionnera les contre-indications s'il y a lieu (ex. : « Si vous avez une fragilité dans l'articulation du genou ou une blessure, je vous invite à ne faire que*

tel ou tel rôle » ou « Dans le cas d'une fragilité..., voici les modifications à apporter). À noter qu'au niveau débutant, les contre-indications sont peu courantes, vu le faible risque, mais peuvent advenir, selon que vous ayez une blessure récente ou un problème de santé chronique. Si vous éprouvez de la douleur, vous serez invité à ne pas rester dans la posture, à en informer l'étudiante-chercheuse afin de voir s'il y a modification possible.

Tout au long des explorations, l'étudiante-chercheuse et l'assistant circulent parmi les groupes d'étudiants-participants pour s'assurer que tout se passe bien, répondre aux questions, donner des conseils, préciser ou corriger les alignements et les mouvements des trois rôles (base, voltigeur, pareur).

Advenant un accident (ex. : chute au sol, chute sur un partenaire) ou si l'étudiante-chercheuse décèle un inconfort ou un malaise, elle arrêtera immédiatement l'activité afin de constater l'état des étudiants-participants impliqués. L'étudiante-chercheuse aura préalablement pris connaissance de la procédure d'urgence médicale de l'établissement et aura préalablement identifié l'emplacement de la trousse de premiers soins la plus proche et du téléphone le plus proche (afin de rejoindre la sécurité, responsable de la prise en charge d'urgence médicale).

L'étudiante-chercheuse a renouvelé sa certification en premiers soins et RCR (16 heures) en juillet 2016. Sa certification précédente (2012) était de 40 heures.

Quant aux discussions et aux entretiens individuels d'Explicitation, les thèmes porteront sur des moments-ressources dans l'apprentissage, afin d'éviter les malaises de nature psychologique potentiels. Pour pallier à l'éventualité où vous éprouveriez un inconfort de nature psychologique, voici les coordonnées des services d'aide psychologique de votre cégep :

M. Paul Payette	local D-53D	ppayette@cegepsl.qc.ca
travailleur social	514-747-6521 #8430	

#### **LES PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES RECEVRONT-ILS UNE COMPENSATION?**

Il n'y a pas de compensation.

#### **DROITS DES PARTICIPANT(E)S**

Votre participation est volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps. Un refus de votre part n'entraînera aucune pénalité et n'influencera pas vos résultats académiques. Si vous acceptez de participer au projet, vous aurez le droit de vous retirer en tout temps sans justification, sans subir de pénalité ni de préjudice. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiante-chercheuse verbalement ou par courriel : toutes les données vous

concernant seront détruites. De plus, même si vous acceptez de participer au projet, vous aurez le droit de refuser de répondre à certaines questions.

Lors du traitement des données ou de la divulgation des résultats, votre anonymat et votre vie privée seront protégés. À la fin de l'étude, les données seront conservées pendant une période de cinq ans, à partir de la dernière communication scientifique, après quoi, elles seront détruites.

---

#### **CLAUSE RESPONSABILITÉ**

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, ou les institutions impliquées, de leurs obligations légales et professionnelles.

---

#### **DES QUESTIONS SUR LE PROJET?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet, cités plus haut.

---

#### **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet. L'équipe de recherche vous en remercie.

---

#### **DES QUESTIONS SUR VOS DROITS OU SUR LES ASPECTS ÉTHIQUES DE CE PROJET?**

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CÉRPÉ) de l'UQAM et les comités d'éthique à la recherche (CÉR) du Cégep de Saint-Laurent et du Cégep de Drummondville ont approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte,

Contactez :

Mouloud Boukala,  
président, CÉRPÉ, UQAM,  
514- 987-3000, poste 5504  
boukala.mouloud@uqam.ca

Comité d'éthique à la recherche  
Cégep Saint-Laurent, (CÉR)  
cer@cegepsl.qc.ca

Michel Jean, président  
CÉR, Cégep Saint-Laurent,  
514-747-6521, poste 7368  
mjean@cegepsl.qc.ca

Pierre Asselin,  
président, CÉR, Cégep  
Drummondville,  
819-478-4671, poste 4200  
pierre.asselin@cegepdummond.  
ca

**CONSENTEMENT**

*J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation au projet de recherche intitulé Étude des interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires au moyen d'un enseignement somatique de l'acroyoga dans la formation collégiale en danse. J'ai obtenu des réponses satisfaisantes aux questions que je me posais au sujet de ce projet.*

*J'accepte librement de participer et je comprends que je peux me retirer de l'étude en tout temps, sans justification, sans pénalité, ni préjudice. Je peux également refuser de répondre à certaines questions. Mon refus de participer ou de répondre à certaines questions n'aura aucune incidence sur mes résultats académiques. De même, les informations recueillies n'auront aucun effet sur l'évaluation que j'aurai pour le cours associé à ce projet.*

*Je m'engage à respecter et préserver la confidentialité des renseignements dont je prendrai connaissance dans le cadre de cette étude. Enfin, je comprends qu'aucune compensation ni redevance ne me sera remis à la suite de ma participation.*

Prénom, Nom :

---

Signature du participant

Date

**ENGAGEMENT DE LA CHERCHEURE**

« Je, soussignée certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire,
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard,
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus,
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.»
- (e) m'engager à respecter la confidentialité du signataire et à employer un pseudonyme pour préserver son anonymat.

Prénom, Nom : Caroline, CHARBONNEAU

---

Signature

Date



## ANNEXE H

### Planification détaillée de l'atelier d'acroyoga 1, cégep de Drummondville

Réchauffement : 15-20 min Acroyoga : 60 min  
Cool-down, mini-questionnaire et discussion : 20-25 min

#### 0. Présentation

#### 1. **Réchauffement** (en cercle, ou face à face en 2 lignes)

- a. Debout, yeux fermés, respirer et scan du corps. Attention et observation, sans jugement.
- b. Ouvrir les yeux, contact visuel avec partenaire(s). Observation, sans jugement.
- c. **Séquence de mouvements**, peut inclure notamment :

Enroulé-déroulé	Planche	Table + chat/vache	<i>salabhasana</i> + variations à 2 : roulés et clap hands
<i>adho mukha</i>	dos plat	squat	<i>thunderbolt</i> (avec ouverture du tronc-côté, + mini chest-lift)

... peut inclure spécifiquement :

Format	Exercices	Objectifs
Solo	Alternance : squeeze tout au max → relâche tout au max.	détente, conscientisation à l'effort optimal requis, relation à la respiration
	<i>Salabhasana</i>	prép. <i>birdie</i>
	en planche, genoux à coudes (jogg) : 1 à la fois, idem les 2 ensemble	prép. <i>shin mount</i>
	étoile à L-base (avec bras)	prép. <i>L-basing</i>
	sumo (demi-plié en seconde) guerrier ( <i>lunge</i> )	prép. rôle du pareur
à 2	<i>lean in/lean out</i> montée/descente	prép. transferts de poids efficaces
	planche sur planche	<i>core conditioning</i>

## 2. Acroyoga et 3. Cool-down

Format	Explorations		Principes explorés
à 2	1	a) <i>L-basing</i> et <i>stacking</i> de base b) <i>Press</i> en planche	aligner les masses/le poids verser/recevoir le poids
	exercice du pareur		apprendre à parer. 1 <sup>re</sup> fct du pareur : sécurité
à 3	2	<i>Birdie</i> + calibrations	se familiariser avec les 3 rôles (base, voltige, pareur) et leurs interactions
	exercice <i>clap hands</i>		stabilité/instabilité, plaisir/jeu
	3	<i>Shin mount</i> a) direct b) de <i>birdie</i>	connexion entre partenaires : contact visuel, respiration communication non verbale : code corporel
	4	Manège	intégration, connexion, <i>timing</i> , fluidité
à 2	<i>Cool-down</i>	<i>leg love</i> (détente des jambes de la base) scan du corps dos à dos, puis seul	

- ✧ **Teamwork** : Travailler ensemble, pour la réussite du groupe, et non des membres séparément. Avoir du **plaisir!** Prendre la **responsabilité de la sécurité et de la confiance** de tous, ensemble.
- ✧ **Exploration/Processus** et « non-but » : qu'est-ce que je peux découvrir dans telle exploration? Versus : réussir à tout prix la posture.
- ✧ **Résolution de problème** : Comment puis-je soutenir mes partenaires? Qu'est-ce que chacun peut faire pour traverser la difficulté? Atelier #2 : Technique en 3 étapes/questions

## ANNEXE I

### Questionnaire destiné aux enseignantes-collaboratrices

Cégep :

Nom :

Fonction/Cours enseigné(s) :

Nombre d'années à l'emploi dans ce cégep :

Quels sont les prérequis pour l'admission au programme de danse?

Décrivez le niveau de maîtrise, de connaissance et d'expérience en danse des étudiants :

- À leur entrée dans le programme :
  
- Après un an (début de la 3<sup>e</sup> session) :

Le travail de partenaires est-il au programme?      Oui    Non

Si oui, dans quel contexte (cochez toutes les réponses appropriées) :

- À l'intérieur du/des cours :  
\_\_\_\_\_
- Combien d'heures approximativement sont allouées au travail de partenaires dans ce(s) cours? \_\_\_\_\_
- Selon les créations/chorégraphies
- Systématiquement
- Parfois / à la discrétion de l'enseignant(e)
- Autre :

Si non, à votre connaissance, est-ce que certains enseignants (dont vous-même) aborder le travail de partenaires?      Oui    Non

Si oui, dans quel contexte/cours (+ nombre d'heures allouées) :



ANNEXE J  
Questionnaire destiné aux participantes

Questionnaire de l'atelier # \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

1. Laisse revenir à toi un moment-ressource d'interaction ou de résolution de problème (ou autre), qui a eu lieu dans ton groupe de travail de partenaires. Décris-le brièvement.

2. Comment qualifierais-tu ton expérience vécue (sensations, impressions...) pendant ou à différents moments de l'atelier?

3. Comment décrirais-tu :

- Les interactions dans ton groupe aujourd'hui?
- Les échanges verbaux dans ton groupe?
- L'attitude que tu as adoptée dans le travail de groupe?

4. Parmi l'ensemble des exercices et consignes de l'atelier, qu'est-ce qui t'a le plus interpellé ou aidé?

5. Quel mot ou quelle expression représente ton expérience d'aujourd'hui dans l'atelier? Explique brièvement.

6. De cette expérience de travail de partenaires, qu'est-ce que tu réutiliserais dans d'autres cours de danse au cégep?



## ANNEXE K

### Guide de discussion de fin d'atelier

**Disposition** : Participantes et étudiante-chercheuse tous assises en cercle.

**Durée** : entre 7 et 15 minutes.

#### 1<sup>re</sup> question :

Une fois les questionnaires remplis, j'amorcerai la discussion par un tour de cercle rapide : les participantes sont invitées à partager, à tour de rôle, leur réponse\* à la question 5 du questionnaire écrit « Quel mot ou quelle expression représente ton expérience d'aujourd'hui dans l'atelier? »

\*Afin de respecter la confidentialité des réponses du questionnaire écrit, je spécifie aux participants que leur réponse peut ne pas être celle qu'ils ont écrite.

Cette question correspond à une clôture courant dans mes cours d'acroyoga.

#### 2<sup>e</sup> question :

J'ouvre ensuite la discussion à qui veut s'exprimer sur une question relative à l'atelier.

Exemples :

Je vous invite à élaborer brièvement sur votre réponse de la question 5 du Q.É.

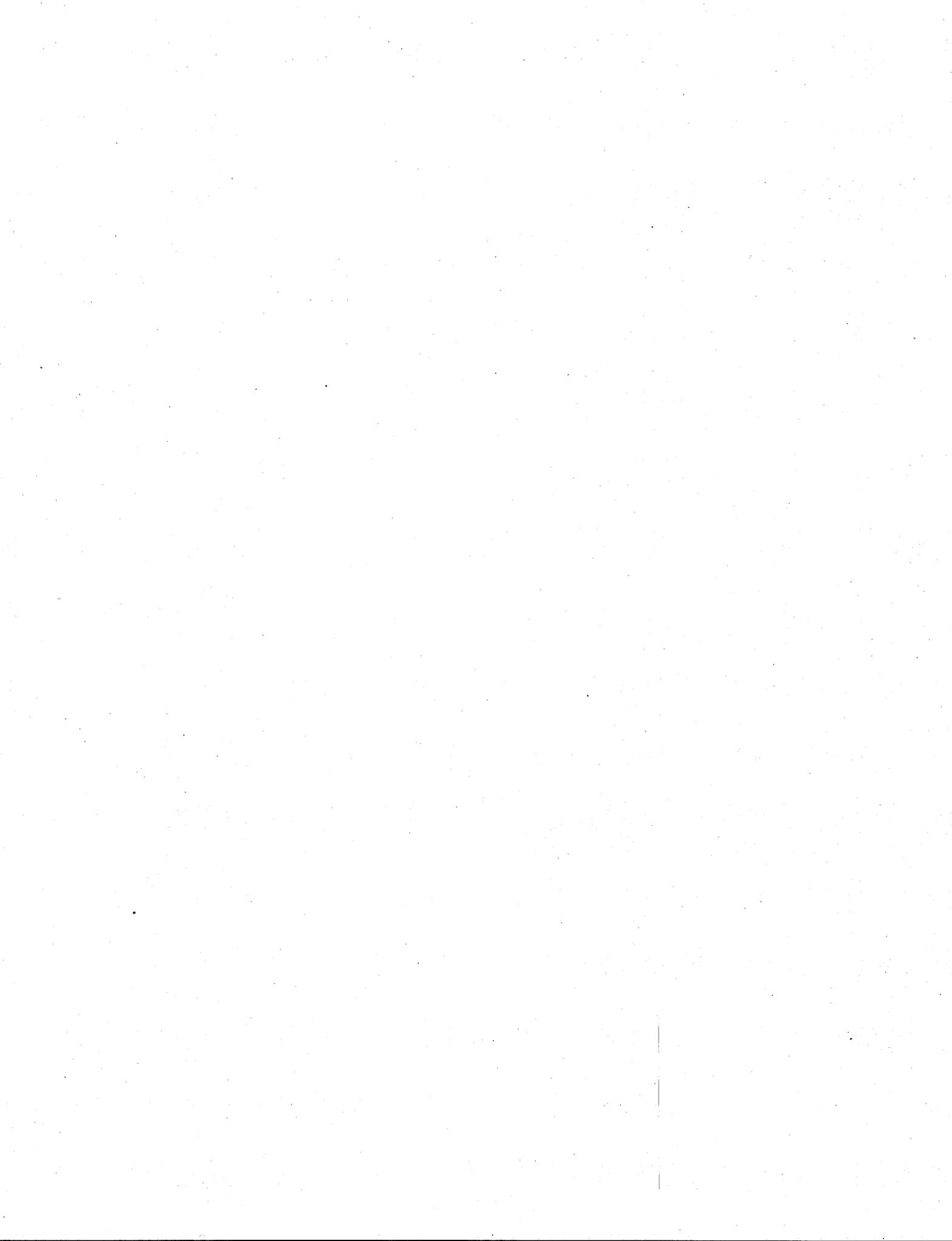
Je vous invite à parler d'un aspect/élément qui s'est renforcé/qui est encore plus présent par rapport à l'atelier précédent, ou au contraire qui est nouveau/différent.

Je vous invite à parler d'un aspect/élément de l'atelier déjà présent dans votre formation collégiale en danse, qui s'inscrit en continuité et se renforce dans l'atelier, ou au contraire un aspect/élément nouveau dans votre formation, qui nourrit cette dernière.

#### En terminant...

« Juste avant de clore la discussion, est-ce que quelqu'un souhaite s'exprimer/partager, par rapport aux précédentes questions ou à autre chose? »

**Merci beaucoup, à chacun d'entre vous!**



## ANNEXE L

### Guide d'entretien individuel

inspiré de l'Explicitation (Vermersch, 2010)

**Mise en contexte : MERCI pour ta participation!**

- Projet de recherche : les interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires

- Objectifs de l'entretien : Mieux comprendre comment se déroulent les interactions dans l'apprentissage du travail de partenaires (dans des ateliers d'acroyoga somatique).

- Rôles :

- Le mien est de poser des questions, d'écouter et de guider ta réflexion. Certaines questions peuvent paraître étranges et directives, ou très évidentes. Il s'agit de questions pour t'aider à préciser comment tu fais dans les interactions.
- Le tien est d'exprimer simplement ta réponse. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, car on a chacun notre propre manière d'être et d'agir. Ce qui m'intéresse, c'est comment TOI, tu fais dans les interactions.

- Déroulement :

- Durée : 45 à 60 minutes
- Sections de l'entretien :
  1. Quelques informations sur toi et la danse
  2. Une situation (d'interaction), choisie par toi, d'un des ateliers d'acroyoga
  3. Tes conclusions, constats, commentaires

- Enregistrement audio de l'entretien, ensuite retranscription du verbatim. Par souci de confidentialité, ton nom sera remplacé par un pseudonyme : ton anonymat sera préservé.

**Avant de commencer, j'aimerais savoir si tu as des questions. Est-ce que tu es prête?**

Nom :

Date :

Orientations de l'entretien	Intention	Notes
-----------------------------	-----------	-------

## Section 1. Informations générales (5 minutes)

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Depuis combien de temps danses-tu?</li> <li>2. Quel âge as-tu ?</li> <li>3. À quel semestre du programme es-tu rendu?</li> <li>4. Parle-moi de ta pratique de danse : avant le cégep, depuis, style, durée, travail de partenaires (oui ou non)...</li> <li>5. As-tu des pratiques (corporelles) complémentaires?</li> </ol>	Établir un aperçu de la situation de l'étudiant, par rapport à la danse, au travail de partenaire et à l'acroyoga	Début d'entretien Face à face Assis sur chaises
--	---	---

## Section 2. Explication d'une situation (d'interaction) d'un des ateliers d'acroyoga

<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Si tu le veux bien, je t'invite à laisser revenir un moment qui a eu lieu dans un des ateliers d'acroyoga, dans ton sous-groupe, un moment-ressource pour toi, en rapport avec les interactions ou une résolution de problème, ou non. Prends le temps qu'il faut. Quand ce moment sera là, préviens-moi.</li> <li>...</li> <li>▫ Tu as un moment?</li> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Établissement d'un contrat et</li> <li>▫ Évocation d'un moment spécifié</li> </ul>	Le contrat accepté, Déplacement des chaises en $\frac{3}{4}$ .
<p><i>Exemples de formulations de questions permettant à l'étudiant de se replacer dans un quasi-revivre et le guider vers une description fine de l'action vécue spécifique :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Si tu veux bien, décris-moi ce moment.</li> <li>▫ Quand ça se passe? Où étais-tu dans l'espace du studio? Avec qui? Décris ce que tu vois, entends, fais, ce que les autres font, comment tu te sens, etc.</li> </ul>	J'amène l'étudiant à se rappeler un moment particulier où il a été en interaction dans un des ateliers d'acroyoga et je « maintiens » l'étudiant dans l'évocation.	Placés en $\frac{3}{4}$ , rien devant l'étudiant n'est à sa portée de manière à ne pas obstruer ses mouvements (corporels ou mentaux)

Orientations de l'entretien	Intention	Notes
<p><i>À partir d'ici, les questions porteront principalement sur le déroulement des actions posées, puis sur une de ces actions en particulier et ainsi de suite, en micro actions :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Par quoi/Comment ce moment commence-t-il? Qu'est-ce tu faisais juste avant? Et tes partenaires? Ensuite? Par quoi/Comment se termine-t-il?</li> <li>▫ Parmi toutes ces étapes, je te propose d'en choisir une qui est marquante pour toi ou qui t'intrigue.</li> <li>▫ À ce moment-là, qu'est-ce que tu fais/qu'est-ce qui se passe?</li> <li>▫ Comment fais-tu quand tu fais...*</li> <li>▫ Par quoi commence-tu quand tu...</li> <li>▫ Comment tu sais que...</li> </ul> <p>* formulation ouverte caractéristique de l'entretien d'Explicitation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Focalisation et fragmentation des actions mentales et matérielles</li> </ul> <p>J'amène l'étudiant à détailler ses actions mentales et matérielles et si nécessaire les informations satellites de l'action : intentions, commentaires (jugements, sensations, croyances, opinions), savoirs, contexte (circonstances).</p>	

### Section 3. Conclusions, constats, commentaires (10 minutes)

<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Si tu le veux bien, je te propose de faire un arrêt ici. Il nous reste une dizaine de minutes.</li> <li>▫ Souhaites-tu ajouter quelque chose à propos du moment dont on vient de parler?</li> <li>▫ Souhaites-tu parler brièvement d'un autre moment?</li> </ul>	Amorcer la fin de l'entretien	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ As-tu quelque chose à ajouter? Des conclusions ou des commentaires sur ce dont on vient de parler ou sur autre chose?</li> </ul>	Clôre l'entretien	Retour en face à face pour clore l'entretien. Remercier le participant.

Guide d'entretien inspiré de Forget (2014)



ANNEXE M

Attestation de formation à l'entretien d'explicitation

**Cerfe**

Centre de ressourcement et de formation  
pour les enseignants inc.

*Attestation de participation  
et reçu*

**De :** *Caroline Charbonneau*

**La somme de :** *deux cents vingt cinq dollars (225\$)*

**Pour :** *la formation à l'entretien d'explicitation qui s'est tenue à Montréal le vendredi 26 et le samedi 27 août 2016.*

*Cette formation de deux jours (12 heures) a été offerte par Maurice Legault, professeur retraité de l'Université Laval et formateur certifié du Groupe de recherche sur l'explicitation (GreX). Cette formation était la suite de l'initiation à l'entretien d'explicitation (12 heures) offerte les 9 et 10 avril 2016.*



*Maurice Legault, Ph.D.  
Professeur retraité de l'Université Laval et  
Formateur au Cerfe*

*Le 27 août 2016*



## ANNEXE N

### Exemple de fiche de catégorie conceptualisante

#### **1. ConversAction multisensorielle et bienveillante**

##### *Définition*

Ensemble des actes échangés spontanément par des partenaires engagées dans la résolution d'une tâche acroyogique. Ces actes, qui sont de diverses natures (paroles, gestes, comportements), font appel à plusieurs sens et sont posés dans un souci du bien-être de toutes les partenaires : ce pourquoi la conversation est qualifiée de multisensorielle et de bienveillante.

##### *Propriétés*

- . Ambiance décontractée.
- . Échanges et actions spontanées et conviviales.
- . Sollicitation de plusieurs sens à travers la conversation.
- . Actes posés dans un souci du bien-être de chacune.

##### *Conditions d'existence*

- . Volonté de communiquer.
- . Présence à soi et aux autres.
- . Écoute de soi et des autres.
- . Posture de l'enseignante: sensibilité à l'instauration d'un climat convivial (pas de pression de réussite).
- . Posture de l'enseignante: incitation à communiquer par différents moyens / sensibilité au développement de moyens de communication diversifiés.
- . Proposition de tâches dont la résolution n'est possible que dans l'interaction et avec un minimum de coopération.

##### *Exemples (extraits des données)*

« Je refais [le mouvement] une autre fois et on se parlait en même temps, [...]. On riait en même temps » (E1-Drum-Cécile#40).

« Si j'avais peur, je le communiquais par des petits bruits, par la face [des expressions faciales] » (D-StLau-2#9-Zoé).

Des fois, on se donnait des *cues* [indices, signaux]. On était comme : « Ok, mets ton bassin plus vers là ». [L]e toucher, ça aidait. Puis les entendre [les pareurs], ça te permet de [te] dire [que] s'il y quelque chose qui se passe, ils sont là, ils sont proches, ils sont prêts (E2-StLau-Aude#12).

« On s’observait, on sentait dans notre corps, “ok, là tu es placée un petit peu trop haut, un petit peu trop bas » (D-Drum-1.1#39-Suzanne).

« C’est comme si je lui disais, sans parler, qu’en ce moment, ça va et je suis bien. [...] c’est comme si je lui parlais à travers ma respiration, à ma partenaire » (E3-StLau-Julie#82).

« [O]n se parlait un peu, parce que sinon, il y en a une qui essayait de monter et l’autre... On ne se suivait pas. On se communiquait, on était comme : “Ok, là, on y va à go. 1, 2, 3, go! ”. [À] force de se parler, on a réussi » (E1-Drum-Cécile#30).

« On posait même des questions pendant qu’on faisait les exercices. Vu qu’on ne la connaissait pas, tu oses plus demander les choses pour être sûre que ça ne dérange pas » (E2-Drum-Romy#10).

« Lorsque j’avais de la difficulté à trouver ma stabilité en tant que voltigeur, je pouvais la communiquer à mes partenaires et ils réagissaient de sorte que je sois plus à l’aise dans le mouvement » (Q-StLau-2-Eve#1).

« Si je dis rien et que je garde [mes peurs] en dedans de moi, je ne vais pas être bien dans la position. Mais en le disant, tout le monde fait ses ajustements [...] pour que tout le monde soit bien dans la position » (D-StLau-2-Zoé#9).

« [En] communiquant [mon inconfort, ma douleur,] ça aide les autres aussi à se placer face à ça, pour pas que ça fasse : “Ah! Je l’ai pas dit, mais on tombe parce que ça paraissait pas” » (D-StLau-2-Aude#16).

« On faisait les choses [...] On vérifiait [...] : “Ça va toujours bien?” [...] Ce n’était pas des gros échanges super élaborés, [...] on parlait, [...] mais c’était surtout qu’on regardait comment l’autre se sentait » (E1-Drum-Cécile#46).

« une recherche sur nos sensations » (Q-StLau-4-Eve#2).

« Je sens... que mon corps s’écoute. Ma tête écoute mes pieds et mes pieds écoutent ma tête. Je sens qu’il y a [...] de l’énergie qui se propage et que [les parties de] mon corps [...] communique[nt] » (E3-StLau-Julie#162).

« tu es constamment en train d’écouter ton corps et ta tête » (E1-StLau-Jade#100).

ANNEXE O

Extrait d'un tableau d'analyse de discussion de groupe

D-Drum gr2-1

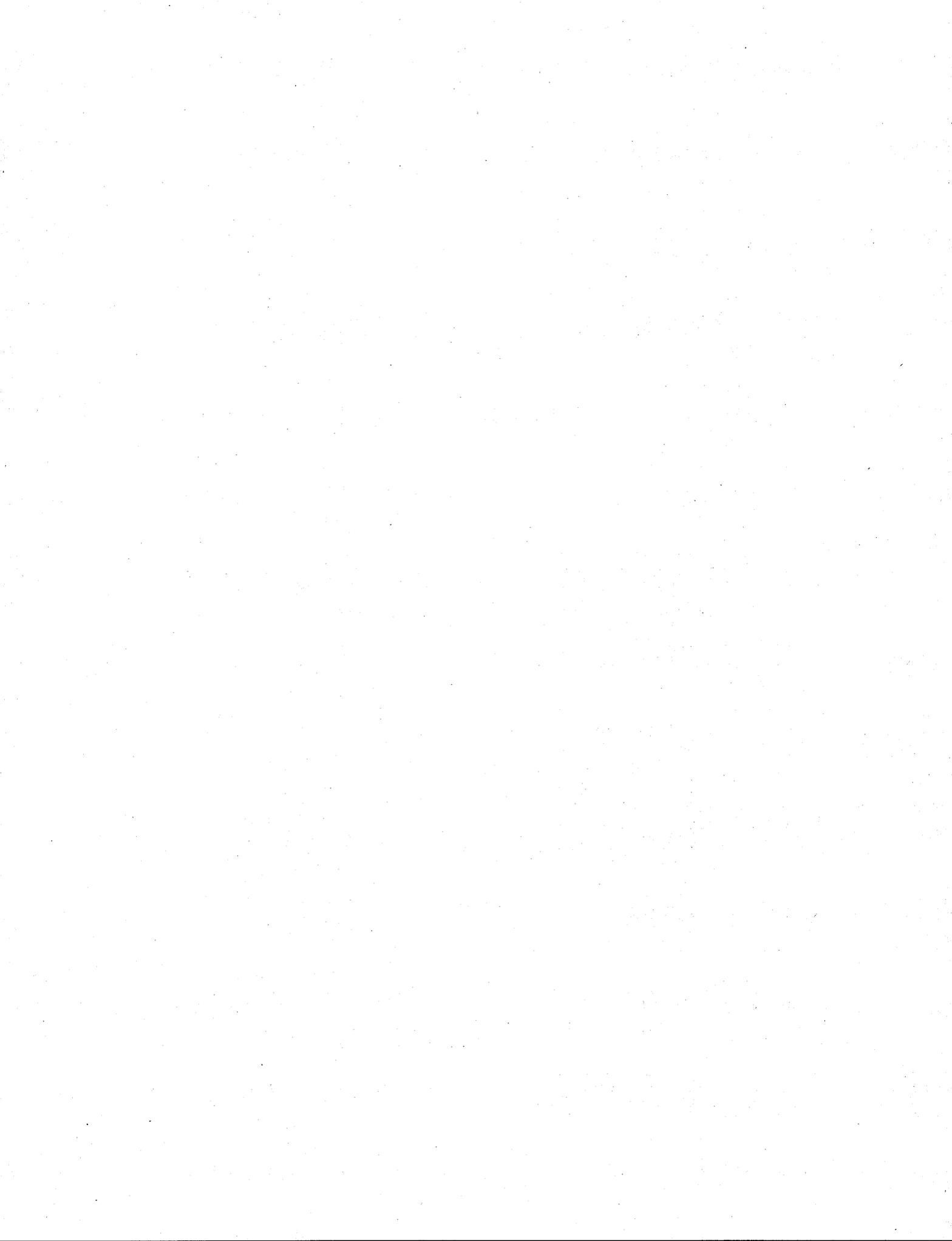
	Verbatim	Commentaires généraux	Catégorie conceptualisante
34- 36	Estelle 00:03:22  Moi c'est un peu comme toi pour la confiance, dans le sens, il faut que tu fasses confiance aux autres et confiance à toi. Fuis, ça peut être bon pour tout, pour avant en danse que dans tes cours de cégep. Il faut que tu te fasses confiance dans tes capacités, il faut que tu crois en toi. Mais ya aussi la respiration!  En danse, c'est genre essentiel. Faque on va l'utiliser.		Se faire confiance à soi et aux autres  Respiration
37	Loïc  Moi, je vais y aller avec ce qu'elle vient de dire: la respiration. Dans les cours, on nous dit souvent de respirer et on le fait quand même avec le tout, mais dans mes cours de danse, je suis quelqu'un très contracté avec mes muscles, c'est épouvantable. On dirait qu'aujourd'hui, j'ai réussi à aller chercher une souplesse que j'ai pas d'habitude et ça/ Je le sais que (maudible), mais on dirait - je sais pas - j'ai comme poussé plus mes limites, on dirait.		Respiration
41	Noella 00:04:11  Euh, bien travailler en équipe aussi. Des fois en danse, même si on nous dit de sentir les autres et tout, bien, c'est un peu individuel aussi. On essaie de performer beaucoup soi-même, soi-même, être un peu comme l'étoile, si on veut, de performer. Faque ça faisait du bien de se retrouver ensemble et de sentir l'énergie des autres. C'est ça.	- Ça leur fait du bien, le travail en équipe, de s'écouter, de se parler.  - Ça change la dynamique habituelle: individuelle, performance.  - Besoin exprimé VS modèle/structure normalisante (Ginot, Foucault, Johnson) → somatique comme vecteur de changement social, comme influeur d'un mode de fonctionnement différent et possible, à l'échelle humaine, à l'échelle de l'interaction humaine entre 2-3 individus.	Appréciation du travail en équipe, du être-ensemble (VS danse individuel, performance)
42	Romy 00:04:32  Huuu, en parlant de la respiration, je trouvais que c'était beaucoup euh la sélection musculaire aussi. Chaque/ Justement quand je respirais, je sentais que "ah, bien, tu vois, ces muscles-là, tu as pas besoin de les contracter, tu peux/ concentre-toi..." admettons "sur les jambes", parce que c'est ça qui te soutenait le plus. Par exemple, les mains, etc, j'essayais d'être raide, mais pas de contracter des places qui étaient comme inutilisées et ça, j'ai tendance à le faire ailleurs en danse. Faque je trouve ça dur justement quand tu dois être solide/ Contracter, c'est pas vraiment ça que ça veut dire. Faque c'est ça, je trouvais que ça se reliant beaucoup.	- Du point de vue de l'apprenant, ça fait du bien, le travail d'équipe, l'écoute, etc.	Caté 5 (respi et effort optimal)  Découverte de l'effort optimal (pas besoin de contracter au max pour être solide)



ANNEXE P

Extrait d'un tableau d'analyse d'un entretien individuel

E3-S14a-Julie	J: Julie	Ca: Caroline, moi, intervieweuse	Verbatim	Déroulement de l'action	Catégories conceptualisantes / Notes analytiques / Commentaires généraux
#	Locutrice et timescode				
165	C		Puis à ce moment-là, tu fais des press, tu te sens en confiance, qu'est-ce que tu ressens dans ton corps?	<i>Ethnicitation - prise d'information : ressenti corporel pendant l'action</i>	
166	J		Euh, Je sens... que mon corps s'écoute. Genre ma tête écoute mes pieds et mes pieds écoutent ma tête. Genre, je sens qu'il y a comme quelque chose, que de l'énergie qui se propage et que mon corps se communique. ...		Écoute/Communication intracorporelle (Ø interne. Plutôt: les parties du corps s'écoutent entre elles)
167	C		Qu'il y a de la connexion? De la communication, de l'écoute.		
168	J 00:28:20		Oui. Oui, c'est ça. Oui, parce qu'il faut pas... Il faut pas avoir... T'sé pour pas que ma tête fasse "ah, attention", il faut que mes pieds lui disent "c'est correct, on est là", tu comprends?		
169	C		Oui. Oui! (tires)		
170	J		Oui c'est ça. Puis aussi, il y a un autre truc: de savoir que ma base est confiante. T'sé, les filles, elles sont down et elles sont prêtes, elles y vont, t'sé! Puis elles sont bonnes, elles font pas n'importe quoi. Faque/ Puis elles écoutent. Faque tout ça, ça fait que "ok, je peux me lancer et elle va m'attraper, il y a pas de problème".		Contagion entre partenaires de la confiance, de la motivation  Caté 5b







## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andrieu, B. et Richard, G. (2012). Quelle expérience corporelle en STAPS? *Staps*, 4(98), 7-22. doi : 10.3917/sta.098.0007
- Bannon, F. et Holt, D. (2011). Touch: Experience and knowledge. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 3(1 et 2), 215-227. doi : 10.1386/jdsp.3.1-2.215\_1
- Bernard, M. (2004). Corps, arts vivants, éducation. Dans V. Vanier (coord.), *Corps et pédagogie*, 53-57. Paris : ADAPT Éditions.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bottiglieri, C. (2012). Soigner l'imaginaire du geste : pratiques somatiques du toucher et du mouvement. *Chimères*, 3(78), 113-128. doi : 10.3917/chime.078.0113
- Bottiglieri, C. (2014). Médialités : quelques hypothèses sur les milieux de Feldenkrais. Dans I. Ginot (dir.), *Penser les somatiques avec Feldenkrais : politiques et esthétiques d'une pratique corporelle*, 77-114. Lavérune : L'Entretiens. ISBN 9782355391880
- Buchs, C. (2011). Interactions dans des duos lors d'un travail coopératif sur des textes à l'université selon la distribution des informations : un zoom sur les confrontations de points de vue. Dans M.-A. Hugon et C. Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*, 83-97. Presses universitaires de Paris Ouest.
- Cazemajou, A. (2013). Les consignes comme embrayeurs d'action et de perception en cours de yoga/danse contemporaine. *Staps*, 4(102), 61-74. doi : 10.3917/sta.102.0061
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2006). *Évaluation du programme Danse (506.A0) conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) au Cégep de Saint-Laurent : rapport d'évaluation*. Québec : l'auteur.
- Cosnier, J. et Vaysse, J. (1997). Sémiotiques des gestes communicatifs. Dans J. Cosnier et al. (éd.), *Geste, cognition et communication*, 7-28. Presses universitaires de Limoges.
- Decety, J. (s. d.) Empathie. Dans *Encyclopædia Universalis*. Récupéré le 13 mars 2019 de <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/encyclopedie/empathie/>

- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance : à la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris : PUF Épipiméthée.
- Faingold, N. (ca 2013). *De l'explicitation des pratiques professionnelles au décryptage du sens*. [Dossier]. Récupéré de <http://www.grex2.com/dossiers-thematiques.html>
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La dispute.
- Faure, S. (2002). Pratiques de danse et pratiques langagières. *Le Passant Ordinaire*, 42. Récupéré de : <http://www.passant-ordinaire.com/revue/42503.asp>.
- Faure, S. (2004). Dialogue autour de la place du corps dans les apprentissages. Dans V. Vanier, (coord.), *Corps et pédagogie*, 99-114. Paris : ADAPT Éditions.
- Forget, M.-H. (2014). *Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Récupéré de <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5373>
- Fortin, S., Tremblay, M. et Vieira A. (2008). Expérience corporelle des discours de la danse et de l'éducation somatique. Dans S. Fortin (dir.), *Danse et santé : du corps intime au corps social*, 115-139. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, S., Trudelle, S., Gosselin, P., St-Denis, E., Murphy, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en danse au collège et à l'université*. Récupéré de <http://www.competenceacreer.uqam.ca>
- Gayet, D. (2011). Relations entre élèves et apprentissages. Dans M.-A. Hugon et C. Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*, 17-29. Presses universitaires de Paris Ouest.
- Ginot, I. (2012). Écouter le toucher. *Chimères* 3(78), 87-100.  
doi : 10.3917/chime.078.0087
- Gibson, James J. (2001). Le système haptique (C. Guth, trad.). *Nouvelles de Danse*, 48-49, 94-120. ISSN 0778-9580.
- Gibson, James J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Gleyse, J. (2004). Michel Bernard ou une nouvelle vision du corps dans l'éducation. Dans V. Vanier (coord.), *Corps et pédagogie*, 49-52. Paris : ADAPT Éditions.

- Godard, H. (2013, 7 novembre). *Fond/Figure : entretien avec Hubert Godard*. [Vidéo]. Récupéré de <http://www.pourunatlasdesfigures.net/element/fond-figure-entretien-avec-hubert-godard>
- Green, J. (1999). Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. *Dance Research Journal*, 31(2), 80-100. Récupéré de [http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/J\\_Green\\_Somatic\\_1999.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/J_Green_Somatic_1999.pdf)
- Green, J. (2000). Social somatic theory, practice, and research: An inclusive approach to higher education dance. Dans *Dancing in the millennium: An international conference proceedings*. Washington D.C.
- Guitard, P, Ferland, F. et Dutil, É. (2006). L'importance de l'attitude ludique en ergothérapie avec une clientèle adulte. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 73(5), 281-294. doi:10.2182/cjot.06.002
- Harbonnier, N. (2001). L'Analyse du Mouvement Dansé, une danse du regard : l'enseignement d'Hubert Godard. *Nouvelles de Danse* 46/47, 100-113. Récupéré de [https://danse.uqam.ca/upload/files/nicole\\_harbonnier\\_analyse\\_mouv.pdf](https://danse.uqam.ca/upload/files/nicole_harbonnier_analyse_mouv.pdf)
- Harbonnier, N. et Barbier J.-M. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une « résonance » constructive? *Staps*, 1(103), 53-68. doi : 10.3917/sta.103.0053
- Jay, L. (2014). Pratiques somatiques et écologie corporelle. *Sociétés*, 3(125), 103-115. doi:10.3917/soc.125.0103.
- Joly, Y. et Rouquet, O. (2008). Éducation somatique. Dans P. Le Moal (éd.), *Dictionnaire de la danse* (nouv. éd.) (p. 805-806). Paris : Larousse.
- Koutrokois, C. Goldberg, J. et Poku, E. (2007). *The art of acroyoga™ manual: Acrobatics with a yogic consciousness*. Montréal: s. é.
- Jussilainen, A. (2015). Contact improvisation as an art of relating: The importance of touch for building positive interaction. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 7(1), 113-127. doi : 10.1386/jdsp.7.1.113\_1
- Lafortune, S. (2003). *La classification des portés en danse*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Lafortune, S. (2010). *L'apprentissage d'un duo chez des danseurs experts : de l'intuition à la négociation des savoirs*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/3730/>
- Launay, I. (2001). Le don du geste. *Protée*, 29(2), 85-96. doi : 10.7202/030629ar

- Leduc, D. Blais, J-G. et Raïche G. (2012). Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 373-396.  
doi : 10.7202/1019611ar
- Lindqvist, G. (2001). The Relationship between Play and Dance. *Research in Dance Education*, 2(1), 41-52. doi : 10.1080/14647890120058302
- Long, W. et Buck, R. (2008). La répartition des relations de pouvoir dans la formation en danse (S. Bild, trad.). Dans S. Fortin (dir.), *Danse et santé : du corps intime au corps social*, 141-154. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Loupe, L. (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles : Contredanse.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). L'agir compétent : une approche situationnelle. Dans D. Masciotra et F. Medzo (dir.), *Développer un agir compétent: Vers un curriculum pour la vie*, 61-84. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Récupéré de <https://www.cairn.info>
- Melamed, E. (1985). *Play and playfulness in women's learning and development*. (Thèse de doctorat). Université de Toronto. Récupéré de ProQuest Dissertations and Theses. (NL23551)
- Mucchielli, A. (dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3<sup>e</sup> éd. rév. augm.). Paris : Armand Collin. Récupéré de <http://www.biblioaccess.com.res.banq.qc.ca/31>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, (4<sup>e</sup> éd. rév. augm.). Paris : Armand Collin.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Olry-Louis, I. (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue – enjeux et perspectives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (32)3. doi : 10.4000/osp.2778
- Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. Dans M.-A. Hugon et C. Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*, 31-41. Presses universitaires de Paris Ouest.
- Paxton, S. (1980-81). Q & A. *Contact Quartely's Contact Improvisation Sourcebook*, 6, 67-69.

- Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Danse (506.A0) : programme d'études préuniversitaires; enseignement collégial*. Québec : l'auteur. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\\_soutien/Ens\\_Sup/Collegial/Form\\_collegiale/Programmes\\_etudes\\_preuniversitaires/506.A0\\_Danse\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Programmes_etudes_preuniversitaires/506.A0_Danse_VF.pdf)
- Rolnik, S. (2005). Regard aveugle : Entretien avec Hubert Godard. Dans L. Clark, S. Rolnik (commiss.) et Musée des Beaux-Arts (Nantes), *Lygia Clark : De l'œuvre à l'événement : Nous sommes le moule. À vous de donner le souffle*, 73-78. Dijon : Les Presses du réel. Récupéré de [http://gabrielbeck.info/wp\\_2017/wp-content/uploads/2017/01/Huberd-Godard-Regard-aveugle.pdf](http://gabrielbeck.info/wp_2017/wp-content/uploads/2017/01/Huberd-Godard-Regard-aveugle.pdf)
- Rouquet, O. (1991). *Les pieds à la tête - La tête aux pieds*. Paris : Recherche en Mouvement.
- Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus "savant"? *L'orientation scolaire et professionnelle*, (32)3. doi : 10.4000/osp.3309
- Tanis, D. (2012). *Exploring play/playfulness and learning in the adult and higher education classroom*. (Thèse de doctorat). The Pennsylvania State University. Récupéré de ProQuest Dissertations and Theses. (3569243)
- Tremblay, M. (2011). *Représentations de la santé et rapports au corps d'étudiants préprofessionnels en danse contemporaine*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/4299/>
- Vaysse, J. (2006). *La danse-thérapie : histoire, techniques, théories*. Paris : L'Harmattan.
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 275-292. Presses universitaires de France. doi:10.3917/puf.barbi.2011.01.0275.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8<sup>e</sup> éd. augm.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.

Weil-Barais, A. Comment rendre compte des échanges dans un contexte d'apprentissages? Dans M.-A. Hugon et C. Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*, 43-61. Presses universitaires de Paris Ouest.

