

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MODÈLE D'INTERVENTION DE TANGO ADAPTÉ POUR DES ADULTES AYANT REÇU UN
DIAGNOSTIC DE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE (LÉGÈRE À MODÉRÉE) EN VUE DE FAVORISER
L'EXPLORATION DE CONCEPTS BASIQUES DU TANGO EN S'APPUYANT SUR DIFFÉRENTES
MODALITÉS SENSORIELLES

RAPPORT D'INTERVENTION

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES

PAR

CLAUDIA-PATRICIA GARCÍA HENAO

31 MARS 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant 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. 04-2020). 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.»

REMERCIEMENTS

Chaque rêve personnel a besoin d'un groupe de personnes qui travaillent en synergie avec la personne qui le porte pour le concrétiser. Donc, dans cette section, j'aimerais remercier les personnes qui ont rendu possible ce beau projet.

D'abord, je tiens à remercier la directrice du programme de maîtrise, madame Sophie Grossmann, qui m'a accepté tel que je suis dans le programme. Je lui suis reconnaissante pour son soutien constant tout au long de mon parcours académique.

À mon directeur, monsieur Jean Horvais, j'aimerais le remercier pour son empathie à ma réalité et le fait de m'avoir ouvert les portes dans le milieu communautaire et la recherche. À ma codirectrice, madame Lucie Beaudry, je suis reconnaissante pour son implication judicieuse dans mon projet d'intervention. Sa grande rigueur m'a convié plus d'une fois à puiser dans mes ressources pour me dépasser.

Bien entendu, je remercie énormément les participants du projet pour la belle ouverture et la qualité de l'engagement dont ils ont fait preuve. Le cœur de ce merveilleux projet, c'est vous !

Je remercie également l'organisme communautaire pour l'accès à leur espace, mais aussi pour leur accueil et leur ouverture.

Enfin, j'aimerais remercier ma famille. À mes parents, Luz-Marina et Gustavo, ma tante Gloria-Amparo et mes beaux-parents, Suzanne et Daniel pour leurs constants encouragements qui m'ont donné la force d'aller toujours de l'avant.

À ma sœur, Lina-Maria, pour m'avoir motivé à m'envoler vers ce beau pays pour réaliser ce rêve un peu fou. Je remercie également sa petite famille de m'avoir accueilli.

Enfin, à mon fiancé, Frédéric, à qui je lui serai éternellement reconnaissante pour son amour, son implication, son assistance et son soutien sans mesure durant les moments d'ombre et de lumière que nous a fait vivre ce projet si cher à mon cœur.

Cette réussite est grâce à vous tous. Merci de tout mon cœur !

DÉDICACE

J'aimerais dédier ce rapport à ma grand-mère, Soledad, et
à mon frère, Gustavo-Adolfo.

Les deux étoiles sublimes qui illuminent et guident le
chemin de ma vie.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION	13
CHAPITRE 1 CONTEXTE DE L'INTERVENTION	14
1.1 L'origine du projet : du graphisme au tango.....	14
1.1.1 Une immersion dans le tango	15
1.1.2 Un tango qui vous invite à interagir.....	16
1.1.2.1 Pourquoi le tango salon chez les adultes ayant une DI ?.....	17
1.1.3 Le tango: une situation de handicap ou une opportunité	17
1.1.4 Le tango fait un premier pas vers les organismes communautaires	19
1.1.5 Une première exploration dans le milieu ciblé.....	20
1.2 L'objectif général du projet d'intervention.....	23
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE	25
2.1 Le tango adapté.....	25
2.1.1 Les concepts basiques du tango à tenir en compte.....	27
2.1.1.1 L'espace dans le tango salon	27
2.1.1.2 Le mouvement.....	28
2.1.1.3 <i>L'abrazo</i> du tango	30
2.2 Connaissances produites en tango adapté et en tango thérapie	33
2.2.1 Connaissances produites par Gil Ogliastri (2018)	34
2.2.2 Connaissances produites par Glenat (2019)	35
2.2.3 Connaissances produites par Duquette <i>et al.</i> (2012)	35
2.3 Le tango adapté et la pédagogie.....	36
2.3.1 Le tango adapté, une pédagogie différenciée	37
2.3.2 Le tango adapté, une pédagogie somato-expérientielle	39
2.3.2.1 Modalités gestuelles	40
2.3.3 Cadre de référence en matière de modalités sensorielles	41

2.4 Les objectifs spécifiques du projet d'intervention.....	44
CHAPITRE 3 PLAN D'INTERVENTION.....	45
3.1 Un organisme centré sur le talent artistique	45
3.1.1 Les danseurs du projet de tango adapté	46
3.2 L'intervention de tango adapté	46
3.2.1 Le déroulement de l'intervention (résumé)	47
3.3 La démarche itérative : l'adaptation du modèle d'intervention.....	50
3.3.1 Préparation	51
3.3.2 Entrer sur le terrain.....	51
3.3.2.1 Le journal de bord comme outil d'adaptation <i>in situ</i>	51
3.3.2.2 L'observation comme outil d'adaptation <i>a posteriori</i>	53
3.3.3 Immersion	54
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	55
4.1 Résultats issus du journal de bord et des observations.....	55
4.2 L'analyse des données du processus d'adaptation du modèle d'intervention	56
4.2.1 L'accueil.....	57
4.2.2 L'ouverture.....	60
4.2.3 L'exploration	64
4.2.4 La pause	77
4.2.5 La clôture	79
4.3 Le modèle d'intervention de tango adapté	84
CHAPITRE 5 DISCUSSION	86
5.1 Retour critique	86
5.2 Les limites du projet d'intervention.....	87
5.3 Les recommandations émanant du projet d'intervention	88
CONCLUSION	90
ANNEXE A JOURNAL DE BORD - INTERVENTION DE TANGO ADAPTÉ.....	92
ANNEXE B GRILLE D'OBSERVATION.....	96
ANNEXE C CODAGE D'OBSERVATIONS	111
ANNEXE D LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	121
ANNEXE E LA LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER (PARTICIPANTS)	123
ANNEXE F LA LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER PARTENAIRE DE DANSE	126
ANNEXE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARTICIPANTS)	129

ANNEXE H FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARTENAIRES DE DANSE)134

BIBLIOGRAPHIE.....139

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Conception du tapis didactique de Garcia (2010).....	21
Figure 2.1 Adaptation de West et Turner (2005) de zones praxématiques en tango -.....	27
Figure 2.2 Adaptation du tapis didactique de Garcia (2010) pour le projet d'intervention	28
Figure 2.3 Adaptation Dinzel (1997) du corps dans le tango	29
Figure 2.4 Figures articulées et figures miroirs	29
Figure 2.5 Types d'abrazo (Photos : Garcia).....	31
Figure 2.6 Points de contact d'abrazo adaptés de Garcia (2010, p.73)	32
Figure 3.1 Durée de l'intervention	47
Figure 3.2 Progression de l'intervention de tango adapté.....	48
Figure 3.3 Démarche itérative inspirée de la méthode d'observation de Martineau (2005).....	50
Figure 4.1 Salle disponible pour l'intervention	57
Figure 4.2 Adaptation : placement de l'éducatrice et de l'assistant d'enseignement.....	65
Figure 4.3 Activité : le miroir	67
Figure 4.4 Adaptation : tapis individuel	68
Figure 4.5 Tapis des participants (et partenaires) : indications des mouvements linéaires.....	69
Figure 4.6 Tapis de couple.....	69
Figure 4.7 Tapis individuel : pingouin.....	70
Figure 4.8 Tapis de couple : lune et soleil	70
Figure 4.9 Tapis social	71
Figure 4.10 L'abrazo avec les cordelettes de couleur	71
Figure 4.11 Exploration tactile : mouvements circulaires.....	73
Figure 4.12 Exploration tactile : mouvements linéaires.....	73

Figure 4.13 Distance : tapis individuel..... 76

Figure 4.14 Exploration en couple avec le cerceau..... 77

Figure 4.15 Modèle de tango adapté..... 85

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Cadre de référence pour le projet d'intervention de tango adapté	42
Tableau 3.1 Résumé du déroulement de l'intervention de tango adapté	50
Tableau 3.2 Journal de bord.....	52
Tableau 3.3 Grille d'observation	54
Tableau 4.1 Présentation des résultats.....	55
Tableau 4.2 Modalité visuelle : adaptations identifiées.	65
Tableau 4.3 Modalité tactile : résultats des adaptations.....	72
Tableau 4.4 Modalité auditive : résultats des adaptations.....	74
Tableau 4.5 Modalité kinésique : résultats des adaptations.....	75

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

DI : Déficience Intellectuelle

DV : Déficience Visuelle

AVC : Accident Vasculaire Cérébral

SQDI : Société Québécoise de la Déficience Intellectuelle

TDM : Thérapie par la Danse et le Mouvement

ADTA : American Dance Therapy Association

PCM : Prise de Conscience par le Mouvement®

CERPÉ : Comité d'Éthique de la Recherche Pour les Étudiants

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

UQAM : Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce projet d'intervention s'inscrit dans un organisme communautaire qui offre ses services auprès des personnes ayant reçu un diagnostic de déficience intellectuelle (DI)¹. Ce projet propose à quatre couples formés par des participants² adultes ayant une DI (légère à modérée) et leur partenaire de danse (adulte sans DI) une exploration des concepts basiques du tango selon l'approche de la pédagogie somatique et la pédagogie différenciée. Ces deux approches pédagogiques, ainsi que plusieurs autres connaissances produites en tango adapté et en tango thérapie, servent d'inspiration pour un modèle d'intervention évolutif adapté à travers une démarche itérative.

Ce projet comporte trois grands axes : le tango adapté et les composantes basiques de tango ; les connaissances produites en tango adapté et en tango thérapie ; et, l'adaptation pédagogique du tango. L'une des problèmes expérimentées par des adultes ayant une DI consiste à vivre avec des restrictions de participation sociale qui découlent des barrières sociales qu'ils rencontrent dans leurs besoins de vivre des activités éducatives, sociales et culturelles en raison de l'inadéquation des environnements adaptés à leurs différentes caractéristiques. Ce projet d'intervention a comme objectif général de *développer un modèle d'intervention de tango adapté pour des adultes ayant reçu un diagnostic de DI (légère à modérée) en vue de favoriser l'exploration de concepts basiques de tango en s'appuyant sur différentes modalités sensorielles*. En tant que recherche qualitative, ce projet utilise deux instruments pour effectuer la cueillette de données : l'observation participante et la tenue d'un journal de bord.

Une retombée conséquente du présent projet d'intervention est de démontrer que les personnes ayant une DI ont un intérêt et une capacité réels à participer à des activités sociales, comme le tango, lorsque nous prenons soin, en tant qu'éducateurs, d'adapter notre intervention pour rendre ces activités plus accessibles.

Mots clés : tango adapté, déficience intellectuelle, modalités sensorielles, concepts basiques du tango, intervention, danse, pédagogie somatique.

¹ Les participants de ce projet d'intervention sont des adultes ayant reçu un diagnostic de déficience intellectuelle (légère à modère). Toutefois dans ce rapport l'usage à prioriser est adultes ayant une déficience intellectuelle (DI) dans le seul but d'alléger le texte. Un terme également accepté et utilisé pour la Société Québécoise de la Déficience Intellectuelle (SQDI, Rapport d'activité 2018 – 2019)

² Dans le but d'alléger le texte, le masculin a été utilisé pour les deux (hommes et femmes), sans aucune distinction.

ABSTRACT

This intervention project is part of a community organization that offers its services to people who have been diagnosed with an intellectual disability (ID)³. This project offers four couples formed by adult participants⁴ with an ID (mild to moderate) and their dance partner (adult without ID) an exploration of the basic concepts of tango according to the approach of somatic pedagogy and differentiated instruction. These two pedagogical approaches, as well as several other knowledge produced in adapted tango and tango therapy, serve as inspiration for an evolving intervention model adapted through an iterative approach.

This project has three main axes: adapted tango and the basic components of tango; the knowledge produced in adapted tango and tango therapy; and the pedagogical adaptation of the tango. One of the problems experienced by adults with an ID consists of living with restrictions in social participation that stem from the social barriers they encounter in their needs to experience educational, social, and cultural activities due to the inadequacy of the environments adapted to their different characteristics. This intervention project has the general objective of *developing a tango intervention model adapted for adults who have received a diagnosis of ID (mild to moderate) to promote the exploration of basic tango concepts based on different sensory modalities*. As qualitative research, this project uses two instruments to collect data: participant observation and journaling.

A significant outcome of this intervention project is to demonstrate that people with an ID have a real interest and ability to participate in social activities, such as tango, when we take care, as educators, to adapt our intervention to make these activities more accessible.

Keywords: adapted tango, intellectual disability, sensory modalities, basic concepts of tango, intervention, dance, somatic pedagogy.

³ The participants in this intervention project are adults diagnosed with (mild to moderate) intellectual disability. However, in this report the preferred use is adults with intellectual disabilities (ID) for the sole purpose of lightening the text. A term also accepted and used for the Quebec Intellectual Disability Society (SQDI, Activity Report 2018 – 2019)

⁴ To lighten the text, the masculine has been used for both (men and women), without any distinction.

INTRODUCTION

Durant l'année 2008, grâce à une motivation alimentée par ma passion pour le tango, j'ai commencé à travailler comme éducatrice en danse dans une fondation artistique œuvrant auprès des adolescents et adultes ayant une déficience intellectuelle (DI). C'est au sein de cette fondation que j'ai commencé à acquérir un savoir-faire grâce à mes nombreux échanges avec les participants. À partir de ce point de départ, mon intérêt pour cette population n'a cessé de s'accroître et, parallèlement, mon désir d'augmenter mes connaissances en éducation spécialisée en danse.

Ce rapport d'intervention découle donc de mon intérêt à adapter à des adultes ayant une DI une partie d'un dispositif de formation du tango initialement développé pour débutant sans DI. Ce dispositif, qui compte un tapis didactique, a été conçu durant mon projet de grade lors de mon baccalauréat (en design graphique). Dès le début de mon projet de maîtrise, j'ai contacté un organisme communautaire de Montréal qui offre des services auprès des adultes ayant une DI. Avec cet organisme, j'ai mené un atelier exploratoire de tango auprès de ces adultes en utilisant seulement la pièce centrale du dispositif, le tapis didactique. Après l'analyse de l'activité grâce à un enregistrement vidéo, puis par une rétroaction de mes directeurs de recherche, des intervenants et des participants de l'organisme communautaire, j'ai pris conscience que mon tapis nécessitait plusieurs adaptations pour devenir un support didactique accessible pour les participants.

Dans le premier chapitre, le contexte du tango sera expliqué de manière générale, puis de manière spécifique. Ces manières d'expliquer le tango permettront de déceler les différentes adaptations déjà proposées par le milieu du tango (en lui-même), ses limites actuelles et les adaptations pédagogiques possibles. Enfin, dans ce premier chapitre, je vais présenter l'objectif général de mon projet d'intervention. Dans le deuxième chapitre, j'aborderai le cadre de référence qui appuie l'exploration de concepts du tango. Dans le troisième chapitre, je présenterai le plan d'intervention et la façon de réaliser la collecte de données. Ensuite, je vais exposer, dans le quatrième chapitre, les résultats de l'intervention et le modèle d'intervention de tango adapté. Enfin, dans le cinquième chapitre, je vais présenter la discussion avec les limites de l'intervention et les recommandations qui en découlent.

CHAPITRE 1

CONTEXTE DE L'INTERVENTION

1.1 L'origine du projet : du graphisme au tango

Le point d'inspiration de ce projet a commencé en 2008 sur le terrain de la fondation *Boteritos* en Colombie où j'ai vécu mes premières expériences comme éducatrice en danse adaptée auprès d'adolescents et d'adultes ayant une DI. À l'époque, mes intérêts personnels pour le tango et le design graphique ont nourri ma volonté de créer des supports pédagogiques qui pourraient servir à l'apprentissage de la danse pour les élèves de la fondation. Sur ce terrain, j'ai donc commencé à réaliser des interventions en tango adapté aux besoins d'apprentissage de jeunes adultes ayant une DI, de même que l'autisme. J'ai réalisé des interventions en danse à partir d'une diversité de disciplines et d'approches (art plastique, théâtre, graphisme et danse), mais surtout avec la volonté de transmettre ma passion pour la danse du tango. Par conséquent, je peux affirmer que mon parcours professionnel comme éducatrice en danse adaptée a commencé de manière empirique, en raison de mes connaissances pédagogiques qui se sont progressivement développées durant la période pendant laquelle j'ai évolué auprès de cette fondation où j'ai travaillé pendant 11 ans. Riche de ces expériences personnelles et professionnelles, je me considère une praticienne du tango adapté. J'ai développé ma démarche pédagogique par l'essai et l'erreur. À l'image du sculpteur, j'ai façonné peu à peu ma pratique professionnelle selon un processus continu d'apprentissages et d'ajustements. Cette belle possibilité de vivre ce processus, je la dois assurément à l'ouverture sans réserve de mes participants.

Dans différentes interventions, j'ai observé que les participants démontrent leur engagement à participer à une activité à travers leurs gestes de plaisir et de manifestation d'intérêt vers les autres ou moi-même (comme éducatrice). Deci et Ryan (2002) décrivent ces gestes comme les résultantes d'une motivation intrinsèque « [...] lorsqu'ils sont intrinsèquement motivés, les gens s'engagent librement dans des activités, en étant soutenus par l'expérience de leur intérêt et de leur plaisir » (p.10) [traduction libre⁵]. Par exemple, lorsque j'ai donné l'option de choisir un partenaire de danse et de danser librement au lieu de danser seul en suivant mes instructions, les participants manifestèrent aussitôt plus d'engagements à l'activité.

⁵ Citation originale : «[...]in that , when intrinsi cally motivated, people engage in activities freely, being sustained by the experience of interest and enjoyment».

En revanche, d'autres types d'interventions se sont révélés inefficaces. Quand j'ai quitté la fondation, je portais un sentiment de frustration, car je n'étais pas arrivée à véritablement partager, malgré les efforts investis, ma passion de la danse à mes participants. En prenant du recul, je me suis rendu compte que ces interventions étaient marquées par une posture trop dirigiste qui se concentrait d'abord sur la transmission de connaissances techniques de la danse. Cette volonté de transmission agissait au détriment des participants parce qu'elle ne leur permettait pas de vivre leurs propres expériences de la danse. Ainsi, Dereux (2006) affirme que l'éducation du corps du jeune enfant doit avoir deux actions. La première est « une action vis-à-vis des enfants [participants] eux-mêmes » (p.15). En étant transposée pour répondre aux particularités des participants, l'action offre à la personne d'expérimenter à travers le mouvement la relation avec son corps (avec l'espace, le temps et l'autre) dans la construction de son propre schéma corporel (Marleau, 1951). La deuxième action concerne « une action de la part des éducateurs, enseignants, professeurs eux-mêmes » (Dereux, 2006, p.15). Ainsi, Dereux (2006) nous montre l'importance d'offrir, comme éducateurs, une éducation qui se centre sur l'être plutôt que le savoir. Cette orientation nous invite à une écoute de chaque élève pour adapter nos interventions à partir de ses forces et de ses particularités.

1.1.1 Une immersion dans le tango

En 2008, j'ai pris la décision d'arrêter mes études en design graphique pour faire une immersion dans l'étude du tango à Buenos Aires en Argentine. Dans cette ville, j'ai étudié trois mois dans une académie de tango appelée *Estudio Dinzel* créée par Rodolfo et Gloria Dinzel. C'est à cette académie que j'ai commencé à en apprendre davantage sur le potentiel du tango à travers des séminaires de théorie et d'improvisation du tango. Ainsi, j'ai appris le potentiel d'une application du tango non seulement comme activité physique, mais aussi comme démarche liée à d'autres domaines tels que la médecine et la psychologie. Durant le séminaire d'improvisation, j'ai pu expérimenter le tango comme un véritable outil thérapeutique. Les autres participants et moi avons été amenés à découvrir comment le tango agit aux niveaux émotionnel et physique, et permet d'expérimenter un bien-être profond. Durant nos échanges et rétroactions sur les séminaires, nous avons remarqué qu'il y avait des changements manifestes dans la manière d'interagir entre nous. Au début, chacun restait dans son espace, à distance des autres. Ensuite, nous sommes devenus un groupe de personnes qui dansaient à l'image d'un banc de poissons. Nous avons alors un réel désir d'interagir entre nous afin d'expérimenter différents états émotionnels à travers la musique du tango et la dynamique collective (et corporelle) de la danse.

Inspirée par ces expériences vécues en Argentine, j'ai commencé à créer différents supports didactiques du tango dans le cadre de mon baccalauréat en Colombie. Pendant ces études, j'ai mené une recherche qualitative à partir d'entretiens avec des danseurs reconnus comme champions mondiaux dans le championnat du tango à Buenos Aires (Argentine). Finalement, durant l'année 2010, j'ai présenté, devant le comité d'évaluation en design graphique, mon projet de création d'un dispositif de formation pour l'enseignement du tango à des personnes débutantes dans la danse. Une fois mes études terminées, j'ai continué à nourrir ma réflexion relativement à mon dispositif de formation, mais, cette fois, pour l'adapter à des adultes ayant une DI. Plusieurs années se sont écoulées et m'ont permis de faire mûrir mon projet.

1.1.2 Un tango qui vous invite à interagir

Pour remonter dans l'histoire, Seguin (2012) affirme que le tango fait son apparition vers 1880 en tant que phénomène culturel. Plusieurs auteurs (Seguin, 2012 ; Olszewski 2008 ; De Luca, 2017) affirment que le tango est un phénomène culturel populaire associé à deux villes, Montevideo en Uruguay, et principalement Buenos Aires en Argentine. Entre les années 1905 à 1910, le tango était une danse plus populaire dans la classe sociale basse. Ensuite, en 1907, le tango arrive dans les écoles d'Argentine avec des pionniers en enseignement de la danse comme « el cachafaz », un danseur de tango très reconnu qui le popularisera plus tard dans les salles de danse de Paris. Le tango deviendra alors une danse sociale. C'est ainsi qu'en 1930 il commence à y avoir différents styles de tango plus proches de la classe dominante de Buenos Aires (Seguin, 2012, p.8). En 1990, l'« Académie nationale du tango » est fondée par le chanteur et poète Horacio Ferrer en Argentine. Cette académie est un espace culturel qui conserve toutes les connaissances des recherches universitaires et culturelles autour du tango (Joyal, 2010, préface). Puis, en 2009, le tango est inscrit sur la liste du patrimoine culturel immatériel de l'humanité de l'UNESCO (De Luca, 2017, sans page).

Dans le tango sont différenciées deux modalités : le *tango escenario*, qui se veut plus artistique, et le *tango salon*, qui se veut plus social. La différence de la composante artistique entre le *tango escenario* et le *tango salon* est que le premier implique des mouvements plus visibles et amples, alors que dans le second ils sont plus intimes et subtils. En ce sens, il y a une interaction qui s'opère chez les partenaires de danse de *tango salon*, contrairement au *tango escenario* qui se centre sur la maîtrise d'une chorégraphie. Dans le cadre de ce projet d'intervention, je me concentre sur le *tango salon* adapté pour des adultes ayant une DI.

1.1.2.1 Pourquoi le tango salon chez les adultes ayant une DI ?

Le *tango salon* est une activité sociale qui se déroule dans l'interaction de l'individu avec l'autre (en couple) et avec les autres (lors de la *milonga* et des ateliers). Ce constat conduit à faire ressortir le tango comme une danse qui facilite l'interaction avec l'autre à partir de la communication non verbale (Olson-Fostberg, 2013).

L'adulte ayant une DI rencontre régulièrement un défi pour s'exprimer verbalement (INSERM, 2016) et « sa participation sociale ainsi que sa qualité de vie peuvent être fortement réduites » (Veyre, 2020, p.66). Dans cette mesure, plusieurs auteurs (Joyal 2009, Sánchez 2016, Olson-Fostberg, 2013) affirment l'importance de la présence de la communication non verbale et du dialogue gestuel chez le couple de *tango salon*. Le tango devient alors une activité pour élargir les habiletés sociales chez les adultes ayant une DI via l'échange de messages non verbaux qui se transmettent au sein du couple. De même, dans la dynamique de danse en groupe (ateliers de tango adapté et inclusif), ces échanges de messages non verbaux permettent également à l'adulte ayant une DI d'élargir les interactions sociales aux membres des autres couples de danse.

D'ailleurs, les ateliers inclusifs (comme activités sociale et artistique) permettent que « [l]'individu trouve, ainsi, dans la pratique du tango, un certain nombre de bénéfices sur le plan [sic] émotionnel, social, intellectuel et en termes d'estime de soi » (Glenat, 2019, p.115). Ces types d'initiatives pédagogiques favorisent la reconnaissance du corps du danseur, de son espace et de sa relation avec l'autre au-delà de la différence.

1.1.3 Le tango: une situation de handicap ou une opportunité

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2001) réfère au terme « handicap » de manière « générique pour désigner les déficiences, les limitations d'activités ou les restrictions de participation » (Philibert, 2016, p.2). Par contre, Wright (1983) formule l'hypothèse suivante par rapport à ce même terme : « une personne avec une déficience peut être handicapée ou non et une personne qui est handicapée peut avoir ou ne pas avoir de déficience » (p.11) [traduction libre⁶]. En ce sens, un adulte ayant une DI peut être handicapé si le contexte social ne lui offre pas l'opportunité de se réaliser à travers une participation à différentes activités. Ainsi, ces deux définitions du handicap (OMS, 2001 ; Wright, 1983) se révèlent

⁶ Citation originale : « a person with a disability may or may not be handicapped, and a person who is handicapped may or may not have a disability ».

complémentaires dans leur manière de considérer le handicap selon la perspective des restrictions de participation. Pour bien comprendre ce à quoi renvoient les restrictions de participation, Wright (1983) souligne qu'« il est important de faire la distinction entre la déficience (c'est-à-dire les limitations fonctionnelles résultant d'un dysfonctionnement) et le handicap (c'est-à-dire les barrières, souvent de nature sociale, qui empêchent l'accès aux objectifs souhaités et aux opportunités) » (p.12) [traduction libre⁷]. Les restrictions de participation peuvent donc être interprétées dans ce contexte comme des barrières sociales que les adultes ayant une DI rencontrent dans leurs besoins de vivre des activités éducatives, sociales et culturelles comme le tango.

La société peut générer des situations de handicap pour les adultes ayant une DI. Comme l'affirme Blanc (2017), « [l]e handicap résulte de l'inadéquation des environnements à la déficience [...]. Ainsi, la personne déficiente sera-t-elle handicapée car elle rencontrera des barrières de deux ordres, matériel et immatériel » (p.71). Dans le tango, des barrières d'ordre matériel peuvent surgir à partir de l'espace de danse, qui est pourtant un élément central pour la participation à l'activité. Des barrières d'ordre immatériel peuvent exister également à partir de l'activité en elle-même ou de l'éducateur. Cependant, il existe des ateliers inclusifs de tango où « un espace est identifié et aménagé pour développer l'activité. Les lieux ne sont pas forcément dédiés initialement à la danse ou à une activité physique. Ils ont d'autres fonctions : salle de classe, gymnase ou, tout simplement, lieux de passage public » (Glenat, 2019, p.251). Cet aménagement met en place un espace adapté pour assurer le bon déroulement de la danse. Cette adaptation de l'espace facilite la participation des personnes ayant une DI. En ce sens, si l'aménagement de cet espace est fait pour les participants qui ont ou non une DI, il y aura alors une appropriation de l'activité. Comme exemple d'aménagement, Glenat (2019) présente une situation où des « [...] jeunes [ayant une DI] participent à l'aménagement de la salle de classe, en une salle de danse ; cette transformation, ainsi que la remise en place de la classe fait d'ailleurs partie des manières d'entrer dans l'activité [de tango] et d'en sortir » (p.253).

Au niveau international, j'ai identifié deux initiatives de tango auprès des adultes ayant une DI. En Argentine, il y a un projet universitaire dirigé par Gil-Ogliastri (2018) qui combine le tango avec l'approche

⁷ Citation originale : « In any case, it is important to draw a distinction between the disability (i.e., the functional limitations resulting from an impairment) and the handicap (i.e., the barriers, frequently social in nature, that prevent access to desired goals and opportunities) » .

de thérapie par la danse et le mouvement (TDM) de Marian Chace⁸. Cette a pour titre « *Contribution du tango dans le contexte de TDM pour l'intégration sociale des adultes ayant une déficience intellectuelle, visuelle et motrice* » [traduction libre⁹]. La deuxième initiative est une recherche doctorale en sociologie, menée en France par Glenat (2019), qui a pour titre « *Des hétérotopies incluanes : Exploration des usages du tango argentin dans le champ du handicap* ».

Au Canada, et plus particulièrement au Québec, il semble que les initiatives de tango adapté aux adultes ayant une DI soient rares ou inexistantes. Cela dit, il y a la recherche « *Pour une vision différente du tango. L'adaptation des cours de tango pour les personnes âgées ayant une déficience visuelle* » de Duquette et al. (2012) qui se situe dans le domaine de la psychologie.

Par contre, si on considère la communauté de tango en elle-même, elle ne propose actuellement aucune activité dont la visée serait une adaptation à la neurodiversité¹⁰. Ainsi, les adultes ayant une DI se trouvent dans une situation où l'accès aux *milongas*¹¹ leur est très difficile, voire impossible.

Selon ces quelques études, il apparaît que le tango adapté peut favoriser le développement des habiletés sociales des adultes avec une DI. Toutefois, les offres de tango adapté demeurent en ce moment trop limitées au Québec. Pour cette raison, j'inscris ce projet au cœur des organismes communautaires dans le but d'adapter le tango aux réalités particulières et aux besoins d'apprentissages spécifiques des personnes ayant une DI.

1.1.4 Le tango fait un premier pas vers les organismes communautaires

La visée de ce projet d'intervention est qu'il puisse se développer (et s'adapter) au cœur des organismes communautaires de Montréal qui offrent des services auprès des adultes ayant une DI (légère à modérée). S'il existe déjà quelques activités artistiques-pédagogiques adressées pour cette population; la danse tango demeure encore méconnue de ces organismes, notamment parce qu'elle se déroule

8 Marian Chace est une pionnière de la danse-thérapie et une fondatrice de l'American Dance Therapy Association (ADTA). Elle est reconnue pour avoir utilisé la danse comme thérapie auprès de patients en hôpitaux psychiatriques (Dueso Pla et Rodríguez Jiménez, 2015).

9 Citation Original: « Aportes del tango en el contexto de la DMT para la integración social de adultos con deficiencia intelectual, visual y motora ».

10«Le concept de "neurodiversité" est utilisé par les associations de personnes autistes, qui redéfinissent l'autisme comme un autre mode de fonctionnement cognitif, et non comme une maladie. L'emploi de ce terme a été généralisé pour désigner toute personne présentant un mode de pensée différent (hyperactivité, syndrome bipolaire, [déficience intellectuelle]etc) » (Chamak et Bonniau, 2014, s.p).

11 Milonga : Bal du tango ou se rencontre d'autres couples de danse de tango salon (Joyal, 2009).

majoritairement dans des lieux comme les écoles de tango ou des espaces nocturnes, lors d'évènements connus par la communauté du tango comme *milongas*. Ces évènements (*milongas*) et ateliers de tango ont des espaces, horaires et pédagogies qui ne sont pas du tout adaptés aux besoins des personnes avec des capacités physiques et intellectuelles diverses.

En effet, « [...] les organismes communautaires doivent être encouragés à offrir aux personnes qui présentent une déficience intellectuelle et à leurs proches une gamme de services qui favorisent l'intégration et la participation sociales » (Baril *et al.*, 2006, p.71). Cette intervention offre une activité sociale et culturelle à des adultes ayant une DI et leurs proches, lesquels « [...] ont aussi besoin d'être soutenus dans certains cas pour ce qui est des besoins essentiels des personnes ayant une déficience intellectuelle, pour leur offrir des activités sociales et culturelles [...] » (Baril *et al.*, 2006, p.72).

Le présent projet d'intervention a également dû être adapté au contexte de pandémie. Ainsi, comme la danse tango implique que chacun des danseurs se connecte l'un à l'autre à travers *l'abrazo* (l'étreinte), il n'y aura pas de changement de partenaire comme cela se produit habituellement lors des *milongas*. Par contre, il y aura un changement au sein du couple où, à tour de rôle, chaque danseur sera amené à guider son partenaire. Dans la plupart des relations entre un adulte ayant une DI et son proche, il y a un ancrage des rôles déjà bien établi. La personne avec DI écoute et obéit à son proche qui opère, pour lui, comme figure d'autorité parentale (Fougeyrollas, 2010). Le tango permet alors un véritable jeu des rôles.

Lors d'une première approche d'un organisme de Montréal, j'ai proposé un atelier de tango entre les intervenants et les adultes ayant une DI. Cette expérience est décrite dans la section suivante.

1.1.5 Une première exploration dans le milieu ciblé

Le 29 janvier 2020, je suis entrée en contact avec la directrice d'un autre organisme communautaire de Montréal au service des adultes ayant une DI. Cette prise de contact avait été effectuée selon l'optique de donner un premier atelier de tango adapté aux membres de cet organisme. J'avais alors l'intention de présenter un atelier qui me permettrait d'explorer avec les participants le tapis didactique (l'un des supports didactiques clés du dispositif de formation que j'avais réalisé dans le cadre de mon projet de baccalauréat en design graphique). J'ai approché cet organisme parce qu'il propose des activités artistiques, sportives et culturelles aux adultes ayant une DI. Pour cette première exploration, la directrice

de l'organisme a montré une ouverture et une flexibilité à recevoir l'activité. Elle a permis la réalisation de cette exploration en l'ajoutant comme formation au calendrier, avec une durée prévue de 1 h 30.

Le tapis didactique comprend des éléments conceptuels propres au travail de Wong (1991) dans le domaine du design graphique. Dans son travail, Wong (1991) souligne l'importance du point, de la ligne droite, de la ligne courbe et du plan de forme géométrique. Originellement, ce tapis didactique (mis sur pied lors de mon baccalauréat) est le produit d'une recherche sur le terrain avec des étudiants débutants (sans DI) du tango (figure 1.1). Les éléments conceptuels de Wong (1991) ont pour but de favoriser la visualisation des concepts basiques du tango que l'enseignant communique de manière verbale ou corporelle : l'espace de danse (individuel, en couple et en groupe), les mouvements circulaires et linéaires (individuel, en couple et en groupe) et l'*abrazo* (l'étreinte) du tango.



Figure 1.1 Conception du tapis didactique de Garcia (2010)

Une fois l'atelier de tango terminé, j'ai cherché à recueillir les rétroactions des gens présents : les observateurs (mon directeur et ma codirectrice de projet), les intervenants et les participants. Pour les participants, les rétroactions provenaient davantage de leur langage non verbal, de leurs actions ou de

leurs expressions faciales. Afin de les observer, une vidéo a été réalisée avec l'autorisation de l'organisme et des participants. Après l'observation de la vidéo, j'ai pu repérer des points favorables tout comme des points à améliorer. Comme points favorables, j'ai retenu l'importance de la relation entre les participants et moi, en tant qu'éducatrice. Le fait de mémoriser et d'appeler par leur prénom les participants a contribué à créer un contact plus étroit avec chacun d'eux. Cela a également favorisé une dynamique relationnelle mettant en avant l'identité de la personne plutôt que son diagnostic de DI. Comme le souligne Compte (2008) : « Il s'agit alors, pour répondre à la formule incantatoire, de "changer le regard", de voir dans l'autre, non [...] le handicapé, mais la personne » (p.69). Ainsi, pour cette première exploration, la relation a contribué à une attitude positive envers une activité novatrice pour les participants.

Autre point favorable, j'ai montré, durant l'activité, une capacité à m'adapter continuellement à de nouvelles manières d'amener les participants ayant une DI à expérimenter le contenu de la séance, dans le respect de leurs intérêts et de leurs besoins. De cette manière, chaque participant était invité à vivre sa propre expérience.

Le dernier point favorable concerne la gestion du groupe. Initialement, j'ai commencé l'atelier de tango avec l'ensemble du groupe (12 adultes ayant une DI, 4 intervenants et mes 2 directeurs du projet d'intervention). Durant ce moment, j'ai constaté que je perdais l'intérêt de certains participants. Alors, pendant le développement de l'activité d'exploration, j'ai décidé de segmenter le grand groupe en de plus petits groupes (partant de 8, puis 4 et 2 personnes). Cette segmentation m'a grandement aidée à observer et à reconnaître différents styles d'apprentissages¹² et à réfléchir sur « l'idée que chaque personne apprend de manière différente » (Rousseau *et al.*, 2018, p.411).

Du point de vue des améliorations, cette première exploration m'a conduit à de belles pistes de réflexion. D'abord, j'ai réalisé qu'il était important de donner plus de temps aux participants pour qu'ils puissent générer une auto-exploration en solo avant de coordonner des mouvements en binôme ou en groupe sur le tapis. De plus, j'ai remarqué que les adultes ayant une DI ont besoin de plus de temps pour accepter de partager leur espace personnel avec les autres (Dunberry, 2015), spécialement pour l'*abrazo* du tango.

¹² « [...] Le concept de style d'apprentissage apparaît extrêmement polysémique, donnant lieu à des conceptions et à des applications parfois opposées [...] Pour certains, le style d'apprentissage émerge d'un ensemble de caractéristiques définissant le profil d'apprentissage unique d'un élève [participant] ; pour d'autres, il renvoie à une typologie caractérisant des types de personnes » (Chevrier *et al.*, 2000, P.5-6)

Puis, avec cette première exploration, j'ai découvert, comme éducatrice, l'importance d'une bonne communication. Par exemple, lors de la séance d'exploration, il y a eu plusieurs moments où la gestion musicale (comme la musique qui continuait à jouer) devenait une nuisance pendant la transmission de consignes aux participants. En cela, j'ai reconnu l'importance d'éteindre la musique pendant que je communique un message verbal. Les participants peuvent alors se concentrer plus facilement sur un seul message auditif. Dans ce même ordre d'idée, à certains moments, les participants ont dû se heurter à la réception de trois messages verbaux simultanément : le mien (en tant qu'éducatrice), celui des intervenants de l'organisme et celui de la musique. Cette cacophonie d'informations avait alors pour effet de diviser l'attention des participants et, par le fait même, de nuire à leur bonne compréhension de la séance.

Bref, cette première exploration m'a ouvert les portes du milieu communautaire en me permettant de faire des rencontres significatives qui ont contribué au mûrissement de mes réflexions relativement aux adaptations à faire lors de mon projet d'intervention. En premier lieu, j'ai constaté l'importance d'adapter le tango en tenant en compte différents canaux sensoriels : le visuel et l'auditif, mais également le tactile et le kinésique. Une activité sensorielle expérimentée comme agréable facilite alors l'accès à l'apprentissage chez les individus, ce qui contribue à leur permettre « l'ouverture la plus large aux activités et une participation la plus active possible » (Mikulovic, 2021, p.4). Ainsi, en m'appuyant sur une pédagogie sensorielle, je situe ce projet d'intervention en tango adapté dans une démarche sociale et inclusive qui vise à rendre plus accessible le tango aux adultes ayant une DI.

1.2 L'objectif général du projet d'intervention

Pour mon projet d'intervention, j'envisage une approche adaptée à partir des canaux sensoriels. Comme le soulignent Fadeev et Milyakina (2021) : « [l']unité de canaux sensoriels hétérogènes joue un rôle essentiel dans notre apprentissage et développement » (p.1). Ainsi, les modalités sensorielles¹³ qui m'intéressent depuis mon projet de premier cycle se sont naturellement actualisées durant ma relecture de ce premier atelier de tango. En ce sens, Fadeev et Milyakina (2021) précisent : « Les approches multisensorielles à l'apprentissage impliquent l'usage simultané de diverses modalités, notamment visuelle, auditive, tactile et kinesthétique [sic], ainsi que d'autres modalités possibles » (p.1). Dans ce

13 « Notre représentation du monde résulte de combinaisons d'interactions et d'intégrations complexes des signaux issus des différentes modalités sensorielles. Chacune de ces modalités contribue à la connaissance spatiale en apportant un type d'information spécifique du canal sensoriel considéré, et peut donc engendrer une représentation perceptive particulière de l'espace physique » (Rossetti, 1997, p.181)

projet je vise à rendre accessible le tango en m'appuyant sur ces quatre modalités (visuelle, auditive, tactile et kinesthésique) afin d'offrir une exploration multisensorielle des concepts basiques de tango. Comme éducatrice, je considère ces éléments pédagogiques selon l'optique pragmatique de leur mise en application et de leur efficacité dans le cadre d'une intervention de tango adapté aux personnes ayant une DI.

Pour cette raison, je formule l'objectif général de ce projet d'intervention comme suit : *développer un modèle d'intervention de tango adapté pour des adultes ayant reçu un diagnostic de déficience intellectuelle (légère à modérée) en s'appuyant sur différentes modalités sensorielles en vue de favoriser l'exploration de concepts basiques du tango.*

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, je présente les concepts principaux de ce projet d'intervention, ainsi que les particularités des objectifs spécifiques. Le cadre de référence est divisé selon trois axes à considérer dans ce projet d'intervention : (1) le tango adapté et les concepts basiques de tango ; (2) les connaissances produites en tango adapté et en tango thérapie ; (3) l'adaptation pédagogique du tango. Pour le premier axe, je vais expliquer ce qu'est le tango adapté et le contenu de l'intervention. Pour le second, j'aborderai, en survol, quelques contributions du tango en établissant un lien avec ce projet d'intervention. Enfin, pour le dernier axe, je vais aborder deux approches pédagogiques qui visent à favoriser le processus d'adaptation de mon modèle d'intervention.

2.1 Le tango adapté

Selon Scocoza (2013), la popularisation du terme « tango » remonte au XIXe siècle comme une expression populaire dans une grande partie de l'Amérique. Ainsi, le tango « [c]'est une danse sociale, de couple, qui est née entre 1860 et 1880, non seulement en Argentine, mais dans la civilisation urbaine des régions entourant l'embouchure du fleuve Rio de la Plata ; c'est-à-dire en Uruguay et en Argentine. » (Olsson-Forsberg, 2013, p.92).

Le terme « adapter » provient du latin *adaptare* que signifie « ajuster ». Comme verbe transitif, il amène le sujet à l'action d'« [a]dapter qqc. à qqn » (Trésor de la Langue Française informatisé, 2016, Adapter). Dans le cas de ce projet d'intervention, le but est d'adapter le tango pour des adultes ayant une DI (légère à modérée). Quant au terme « adaptation » dans les sphères de l'éducation, Monfroy (2013) affirme qu'il :

[...]se présente en effet non seulement comme une expression connotée très positivement mais surtout comme un concept opératoire permettant de penser leurs pratiques d'enseignement, d'en revendiquer la pertinence, d'en mesurer l'efficacité auprès de leurs élèves [participants] et de motiver leur engagement professionnel [personnel]. (p. 92)

En tenant compte de l'origine de chacun de ces mots, « tango » et « adapter », et de la citation précédente, on peut dire que le « tango adapté » fait référence à une intervention de tango comme danse sociale ajustée aux caractéristiques des personnes ciblées. Ainsi, dans ce projet d'intervention c'est moi comme

éducatrice qui réalise l'action d'adapter le tango pour des adultes ayant une DI (légère à modérée) en m'appuyant sur différentes modalités sensorielles.

Cet ajustement du tango se voit qualifié dans le milieu de la santé et dans la littérature anglophone d'« adapted tango ». De cette manière, la danse du tango est adaptée pour contribuer au bien-être de différentes populations ciblées comme les personnes atteintes de la maladie de Parkinson (McKee et Hackney, 2013) et les personnes en phase chronique de l'accident vasculaire cérébral (AVC) (Hackney *et al.*, 2012). Dans le champ de la déficience visuelle (DV), Duquette *et al.* (2012) remarquent que l'enseignement du tango a nécessité une « adaptation » pour favoriser « l'intégration de personnes ayant une déficience visuelle dans un cours de tango » (Duquette *et al.*, 2012, p.3).

Concernant le champ de la DI, Glenat (2019) fait référence à un ajustement pédagogique d'une intervention « adaptée » en vue de réaliser des ateliers inclusifs de tango pour des personnes avec et sans DI. L'auteur affirme que :

Les caractéristiques des personnes concernées, liées notamment à des déficiences (sensorielles, cognitives, psychiques) demandent une adaptation de ces contraintes et un aménagement des consignes données par les intervenants. [...] Les intervenants évoquent la nécessaire adaptation de la technique ordinaire aux situations dans le monde du handicap. (p. 263)

L'une des manières d'« adapter » le tango à des adultes ayant une DI nécessite de mettre en valeur une communication verbale avec, à l'appui, des gestes co-verbaux¹⁴ afin de contribuer à une bonne compréhension et une accessibilité plus grande de participation à la danse. Ainsi, pour rendre le tango plus accessible, cela « [...] nécessite, de la part des intervenants, une adaptation des techniques ordinaires de tango, celles qu'ils ont apprises, pratiquées ou qu'ils enseignent déjà, aux caractéristiques des personnes rencontrées » (Glenat, 2019, p.323).

Au-delà du domaine de la santé ou de l'éducation, le concept de tango adapté ne reste pas dans une seule définition. Dans les recherches recensées sur le tango adapté (que ce soit pour des personnes qui ont la maladie de Parkinson, qui ont survécu à un AVC, vivant avec une DV ou une DI), les auteurs présentent, selon leur champ d'expertise, une adaptation pédagogique de l'intervention auprès des personnes ciblées.

¹⁴ « Les gestes co-verbaux sont des mouvements qui peuvent être mis en relation avec la parole. Ils sont produits avec différents articulateurs » (Ferre, 2011, p.3). Par exemple : Les mouvements des sourcils, les mouvements de la tête, de la bouche, les mains, etc. (Ferre, 2011)

En ce sens, durant la prochaine section, j'aborderai plus précisément les composants de tango que ce projet d'intervention vise à adapter pour mon modèle d'intervention.

2.1.1 Les concepts basiques du tango à tenir en compte

2.1.1.1 L'espace dans le tango salon

Pour ce projet, le terme espace équivaut à « [...] l'environnement physique et réel qui entoure l'individu et qui le situe par rapport à l'endroit où il se trouve dans le monde extérieur » (Vella et Torres, 2012, p.151.) Autrement dit, c'est l'espace de l'atelier de tango qui entoure l'individu, le couple de danse et les autres couples de participants.

D'ailleurs, l'espace de l'individu se construit à partir de différentes distances. Dans le livre portant sur la théorie de la communication, West et Turner (2005) mentionnent l'étude de l'anthropologue Hall (1966) sur l'utilisation de la perception humaine par rapport à l'espace. D'après Hall, créateur de la théorie de la proxémie, il y a quatre dimensions (zones) de l'individu dans l'espace (figure 2.1). La première dimension relève de l'espace intime (entre 0 à 30 cm) ; la deuxième, de l'espace personnel (entre 30 cm à 1,20 m) ; la troisième, de l'espace social (entre 1,20 m à 3,5 m) ; et, la dernière, de l'espace public (plus de 3,5 m) (West et Turner, 2005, p.127). Dans le tango, le couple se partage, entre danseurs, leur espace intime et personnel. Avec les autres couples de danseurs, ils partagent l'espace social (par exemple dans le cas d'ateliers inclusifs) et l'espace public (en considérant les spectateurs ou les personnes externes à l'activité).

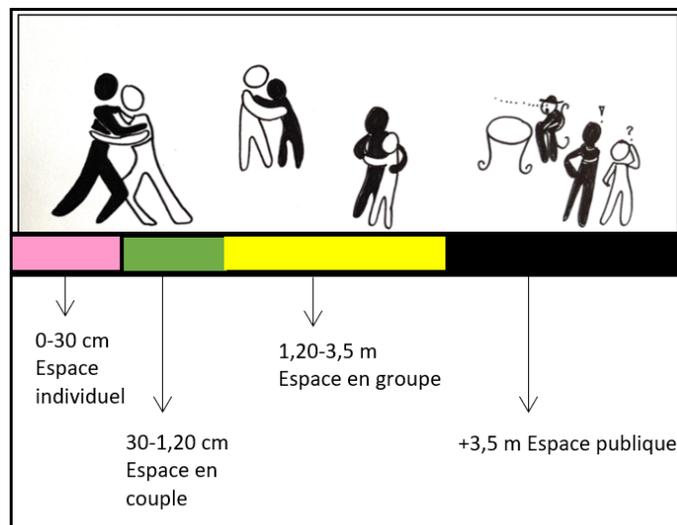


Figure 2.1 Adaptation de West et Turner (2005) de zones praxématiques en tango

Dans l'ancien *tapis* didactique (du baccalauréat), les espaces (individuel, en couple et social) étaient représentés ensemble sous la forme d'un même dispositif didactique. Toutefois, lors de la séance test (réalisée en 2020), j'ai détecté des facteurs d'adaptation qui étaient à considérer dans le cadre du présent projet d'intervention, comme la division de l'espace de danse selon les dimensions de Hall (1966). De cette manière, le tapis didactique a été divisé en quatre tapis plus petits afin d'offrir des repères visuel et tactile (avec les pieds) plus clairs de l'espace (individuel du participant (rose) et du partenaire de danse (bleu), en couple (vert) et social (jaune)) (figure 2.2). Le tapis en couple a comme but de favoriser graduellement la présence du partenaire de danse dans l'espace intime de la personne ayant une DI. Ainsi, le participant doit intégrer graduellement l'espace social, une fois qu'il se sent en confiance pour partager son espace intime avec l'autre.

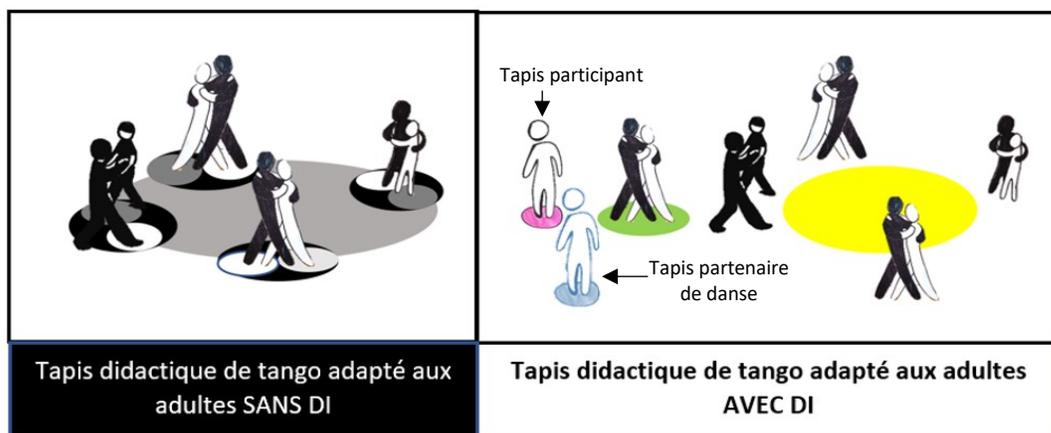


Figure 2.2 Adaptation du tapis didactique de Garcia (2010) pour le projet d'intervention

2.1.1.2 Le mouvement

Selon Dinzel (1997), le corps du danseur est divisé en deux parties nommées en tant qu'appareils qui génèrent le mouvement : l'appareil *dramatique* et l'appareil *expressif* (figure 2.3). Le premier appareil donne du caractère à la danse et permet la communication des mouvements avec l'autre. L'appareil dramatique est situé à partir du nombril jusqu'à la tête. Pour le deuxième appareil, il concerne les mouvements qui traduisent (comme son nom l'indique) l'expressivité de la danse ; « la capacité expressive

du tango est située dans cette portion de l'espace, qui est donné par les jambes » (Dinzel, 1997, p.18) [traduction libre¹⁵].

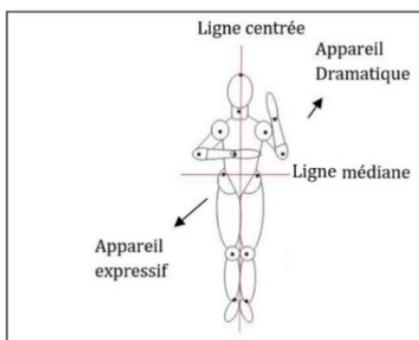


Figure 2.3 Adaptation Dinzel (1997) du corps dans le tango

Ainsi, pour produire le mouvement dans le tango, Dinzel (1997) affirme qu'il existe les figures *articuladas* (figures articulées) et les figures *espejadas* (figures miroirs) (figure 2.4).

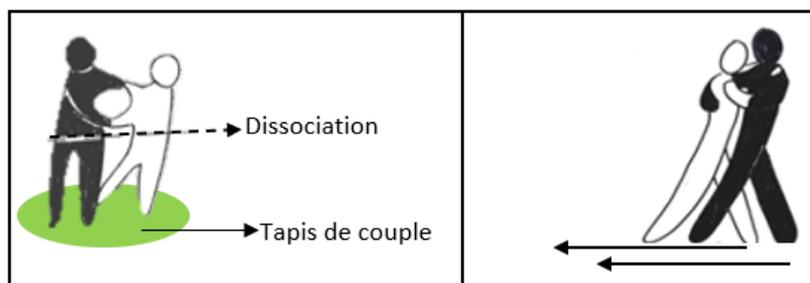


Figure 2.4 Figures articulées et figures miroirs

Pour la première image, l'un des deux danseurs se déplace dans une direction différente par rapport à son couple de danse (mouvement circulaire). Cependant, pour la deuxième image, les deux danseurs se déplacent dans la même direction, sans envahir l'espace de l'autre (mouvement linéaire) (Ferreti, 1999).

¹⁵ Citation original : «La capacidad expresiva del tango está dada en esta porción de espacio que es dada por las piernas».

Pour ce projet d'intervention, je me suis basée sur une approche de l'apprentissage par imitation (figure miroir) pour amorcer l'exploration du mouvement linéaire de sorte que chaque participant soit graduellement amené à expérimenter la rencontre avec l'autre.

2.1.1.3 L'*abrazo* du tango

En ce qui concerne l'étreinte du tango (*l'abrazo*), selon Salas (1996), les danseurs de tango ont vécu un processus dans leur histoire pour arriver à danser en contact avec l'autre : « Au début, le tango est dansé séparément, comme dans *les candombes* ; plus tard, il est partagé et transformé en une danse d'un couple lié, de préférence entre hommes, et elle continue jusqu'à ce qu'il passe aux bordels » [traduction libre¹⁶] (Salas, 1996, p.26). Ainsi, *l'abrazo* était, au début, un moyen pour unir deux personnes de même sexe et, après, un processus social, politique et religieux ne considérant que la possibilité du couple mixte (Salas, 1996). Actuellement, selon mon expérience, durant certaines *milongas* plus traditionnelles, nous continuons avec une danse de couple mixte. Toutefois, il y a d'autres *milongas* et ateliers de tango, comme les ateliers inclusifs où les couples peuvent être formés de danseurs de même sexe. Le plus important est alors de bien définir les rôles entre l'individu qui guide (le guideur) et l'individu qui est guidé (le guidé). Ainsi, les rôles ne sont pas nécessairement définis par le sexe et permettent, pour un couple mixte, de présenter une situation où c'est la femme qui guide l'homme. Ce projet d'intervention s'inscrit dans cette vision où, plutôt qu'une détermination du rôle des danseurs par leur sexe, les rôles qui composent le couple sont déterminés en fonction du rapport entre guideur et guidé « *leader/follower* ».

Dans le tango, *l'abrazo* peut être ouvert ou fermé, ce qui dépend de la proximité entre les danseurs : « [o]n parle d'*abrazo* pour qualifier la posture des danseurs entre eux. Selon un certain nombre d'éléments de choix (type de musique, expérience des danseurs, plus ou moins grande aisance vis-à-vis du contact physique), cet *abrazo* sera plus ou moins ouvert ou fermé » (Glenat, 2019, p.113). Ainsi, *l'abrazo* du tango (l'étreinte) donne, à travers le contact, la forme et la distance entre les partenaires. Il en existe trois types (figure 2.5).

¹⁶ Citation originale : « Al comienzo se bailaba separados, como en los candombes; más tarde se comparte y se transforma en baile de pareja enlazada, preferentemente entre hombres, y así mantiene hasta que pasa a los prostíbulos ».



Figure 2.5 Types d'abrazo (Photos : Garcia)

L'*abrazo* 1 est le plus fermé ; il s'utilise régulièrement pour les mouvements linéaires ou la marche à l'intérieur de l'espace du partenaire de danse. La sensation du toucher s'y trouve intensifiée, parce que cet échange implique une très grande proximité avec le partenaire. L'*abrazo* 2 se situe à une distance d'environ 10 centimètres et il s'utilise régulièrement pour réaliser des mouvements circulaires dans l'espace du couple ou pour marcher en ligne droite. L'*abrazo* 3 offre la distance la plus ouverte qui se situe à environ 30 centimètres. Il consiste à réaliser davantage de mouvements amples et chorégraphiques. Il s'utilise également pour les ateliers de danse pour les débutants. Ce type d'*abrazo* aide les participants à acquérir de la confiance en l'autre. De cette manière, les deux danseurs apprennent à partager leur espace intime et personnel. La distance qu'il y a entre les deux corps facilite alors un contact visuel avec l'autre. Donc, pour le projet d'intervention, je privilégie l'*abrazo* 3, parce qu'il permet de générer une confiance avec le partenaire avant d'exiger les rapprochements liés aux deux autres types d'*abrazos* (1 et 2).

Le toucher est un sens essentiel dans *l'abrazo* du tango. C'est le sens de la communication entre le guideur et le guidé. Dans le cadre de mon projet de baccalauréat, j'ai réalisé des entretiens auprès de différentes enseignantes de tango. L'une de ces enseignantes était Jennifert Arango (2^e place *tango salon* 2009 Buenos Aires, Argentine). Dans son expérience comme éducatrice de tango, elle a identifié quatre points de contact dans *l'abrazo* entre le guideur et le guidé. Ces points favorisent la bonne communication dans la danse (figure 2.6). Le premier point crée un contact au niveau du tronc (le torse) de chacun des danseurs, le deuxième avec le dos de chaque danseur, le troisième avec les mains, et le quatrième avec le visage.

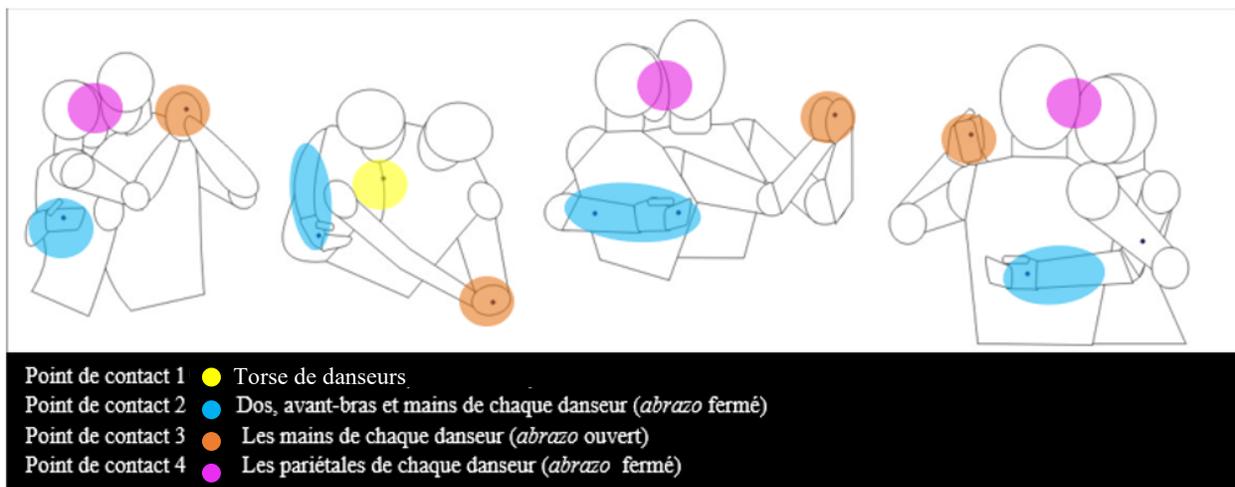


Figure 2.6 Points de contact d'*abrazo* adaptés de Garcia (2010, p.73)

Dans *l'abrazo* du tango il existe différents « points d'énergie ». Ces points transmettent plusieurs informations au partenaire : direction, vitesse, pause, distance, confiance, etc. Pour le présent projet d'intervention, je prends en compte, lors des premières séances d'intervention, deux points de contact (1 et 3) pour arriver graduellement à former *l'abrazo* du tango. Ces points avec les mains et les avant-bras vont permettre de rentrer en contact doucement avec l'autre. Ainsi, pour contribuer à réaliser la connexion de ces points d'énergie, je me suis servi des cerceaux. Ces éléments didactiques ont offert la possibilité de partager l'espace intime et personnel entre les participants ayant une DI et leur proche-aidant.

2.2 Connaissances produites en tango adapté et en tango thérapie

Pour mon projet d'intervention, la présence d'articles scientifiques est rare ou inexistante en raison des particularités de ma recherche. De cette manière, l'accès aux contenus des projets liés à la DI et au tango d'ordre thérapeutique, éducatif ou politique est trop souvent limité à des réseaux sociaux (Facebook, YouTube, Instagram, site web d'enseignants) qui offrent une brève description de leur contenu de danse. Évidemment, je constate qu'il y a un manque de recherche scientifique axée sur le tango adapté pour des adultes ayant une DI.

Comme mentionné précédemment, bien que la recherche sur l'intervention de tango adapté soit limitée aux personnes ayant une DI, il existe certaines considérations pertinentes à retenir pour le présent projet d'intervention. D'abord, il y a l'approche *Neurotango* (Gil-Ogliastri, 2018) qui est née dans le cadre du programme de la thérapie par la danse et le mouvement (TDM) à l'université *Nacional de las artes* en Argentine dans un projet de postgrade ayant pour titre : « *Contribución del tango en el contexto de TDM para la integración social de adultos con discapacidad intelectual, visual y motora* » [traduction libre¹⁷] (Gil-Ogliastri, 2018). Il combine le tango avec la méthode de TDM de Marian Chace.

Puis, il y a une recherche universitaire de doctorat en sociologie à l'Université Paris Nanterre (France). Cette recherche a été menée par Glenat (2019) et a pour titre « *Des hétérotopies incluanes : Exploration des usages du tango argentin dans le champ du handicap* ». Dans sa thèse, Glenat (2019) présente des ateliers de tango inclusif adressés à des personnes avec et sans une trisomie 21. Ces ateliers de tango inclusif ont été réalisés par Andrea Seewald et Matías Haber. Ils sont les créateurs de l'association « *Tinkers* ». Deux fois par année, ils œuvrent à la tenue d'un événement de tango inclusif nommé « *tango en punta* » qui se tient en Uruguay ou en Autriche (Glenat, 2019).

Enfin, je considère les connaissances produites dans une recherche en réadaptation et sociologie multidisciplinaire conçue avec plusieurs chercheurs, intervenants et instructeurs du Canada et de l'Australie. Cette recherche a pour titre « *Pour une vision différente du tango L'adaptation des cours de tango pour les personnes âgées ayant une déficience visuelle* ». Dans sa recherche, Duquette et al. (2012) présente l'adaptation d'un cours de tango pour des personnes âgées ayant une déficience visuelle (DV). « Le but de cette recherche a été de vérifier s'il était faisable de développer un cours de tango argentin

¹⁷ Citation Original: Aportes del tango en el contexto de la DMT para la integración social de adultos con discapacidad intelectual, visual y motora (Gil-Ogliastri, 2018, p.2).

adapté aux personnes âgées ayant DV, et d'évaluer son impact sur leur bien-être physique et psychologique » (Duquette *et al.*, 2012, s.p.). L'intérêt de cette recherche se centre sur les différentes adaptations pédagogiques qui permettent aux personnes avec des besoins spécifiques une intégration de la danse du tango.

2.2.1 Connaissances produites par Gil Ogliastri (2018)

Dans l'approche *Neurotango*, Gil Ogliastri (2018) présente des activités inspirées de la TDM de Marian Chace. Chace est une pionnière de la danse-thérapie et une fondatrice de l'American Dance Therapy Association (ADTA). Elle est reconnue pour avoir utilisé la danse comme thérapie auprès de patients en hôpitaux psychiatriques (Dueso Pla et Rodríguez Jiménez, 2015). Gil Ogliastri (2018) utilise l'activité appelée « le cercle » qu'elle emprunte à Chace. Karampoula et Panhofer (2018) affirment que « [...] dans un cercle, le miroir est multiple. Être reflété par de nombreuses personnes dans un groupe a un effet puissant sur les individus ; ils se voient faire écho par les autres et se sentent donc entendus et acceptés par un tout et non par une seule » (p.30) [traduction libre¹⁸].

Enfin, pour la dernière activité nommée « clôture » par Chace (1953), Gil Ogliastri (2018) invite les participants à expérimenter un espace d'échange où ils peuvent communiquer ce qu'ils ont ressenti, avec qui ils ont dansé ou ce qu'ils ont appris. Cette activité a été également présente dans mon intervention et elle a eu l'utilité de m'aider à mieux connaître l'expérience vécue des participants en fonction de chaque adaptation proposée de mon modèle d'intervention.

Ces deux activités, « le cercle » et la « clôture », contribuent à mon projet d'intervention parce qu'elles m'offrent des moments clés pour m'assurer de l'inclusion de chacun des participants durant le déroulement de l'intervention.

Pour la prochaine section, je présente maintenant une étude de cas réalisée par Glenat (2019) portant sur un atelier inclusif de tango mené auprès d'adultes avec et sans DI.

¹⁸ Citation original : « [...] in a circle, mirroring is multiple. Being reflected by many people in a group has a powerful effect on individuals; they see themselves being echoed by others and therefore feel heard and accepted by a whole and not solely by one person ».

2.2.2 Connaissances produites par Glenat (2019)

Dans sa thèse, Glenat (2019) présente des ateliers de tango inclusif avec des personnes sans et avec DI. Ainsi, pour mon projet de tango, j'ai porté mon attention sur des ateliers développés par Andrea Seewald et Matías Haber pour les personnes avec et sans DI. Au niveau de la relation éducateur/intervenant-participant, Glenat (2019) souligne qu'il y a de l'humour chez les intervenants *Les Tinkers* (des gestes comiques ou exagérés pour se faire comprendre) et de la bienveillance. Ainsi, l'humour devient une ressource pédagogique pour offrir aux participants une ambiance amicale d'exploration pour l'acquisition de nouvelles connaissances. De cette manière, l'environnement d'apprentissage devient accessible pour les participants, parce que « [l]es intervenants sont attentifs à ce moment d'adaptation et s'efforcent de rassurer les participants, de les encourager » (Glenat, 2019, p. 228).

Également, Glenat (2019) souligne que les intervenants tiennent en compte la progression du niveau de confiance entre les participants pour ensuite arriver à mieux communiquer le concept technique de *l'abrazo*. « L'atelier est proposé en une succession de séquences. Ces étapes correspondant à une progression qui est, en quelque sorte, la méthode¹⁹ mise au point par *Les Tinkers* : apprivoisement des partenaires entre eux, mise en confiance, entrée progressive dans la danse pour aboutir à *l'abrazo* » (Glenat, 2019, p.226). Ainsi, la progression sera présente dans la planification de l'intervention afin que le processus de chacun soit respecté dans la limite de ses possibilités.

2.2.3 Connaissances produites par Duquette *et al.* (2012)

En premier lieu, même si la recherche de Duquette *et al.* (2012) se situe dans le domaine de la psychologie et porte sur l'adaptation d'un cours de tango pour des personnes âgées ayant une DV, il est tout de même possible d'en tirer des informations pertinentes pour les modalités sensorielles et l'exploration des concepts basiques du tango adapté aux personnes avec DI.

Ainsi, au niveau pédagogique, Duquette *et al.* (2012) font ressortir certaines recommandations pour améliorer la communication des instructions verbales qui doivent être claires et bien référencées.

¹⁹ Le methode tinker est née des expériences de leurs créateurs Andrea and Matías (<https://tinkersinclusion.com/research/>)

Par exemple, les indications données lors de la marche dans le tango doivent être claires en ce qui concerne la « direction (gauche, droite, avant, arrière, haut, bas ; orientation en référence à un système d'horloge, comme “vers 2 heures” qui réfère à une direction à la fois vers l'avant et la droite) » (Duquette *et al.*, 2012 p. 16).

Par rapport au degré d'audibilité, l'éducateur doit s'assurer que les participants entendent bien sa voix. Pour cela, il peut utiliser un système de microphone et de haut-parleur.

Pour la période de réchauffement, le participant doit avoir son moment d'auto-exploration corporel et postural. Ce moment apporte aux adultes ayant une DI la reconnaissance de leur propre schéma corporel²⁰. L'étude souligne également l'importance de la démonstration par le toucher comme moyen de communiquer le message, par exemple, pour se déplacer en couple.

Enfin, une autre recommandation selon Duquette *et al.* (2012) concerne la musique utilisée, laquelle influe directement sur le choix de la forme rythmique et du genre de *tango*. Ainsi, dans la modalité visuelle, la signalisation au sol peut être indiquée avec un ruban visible (par exemple de couleur bleue) pour délimiter l'espace et pour prévenir des accrochages ou des accidents.

2.3 Le tango adapté et la pédagogie

Le terme « pédagogie » provient du grec *agogie* qui signifie « conduite ». Il fait référence à la « [s]cience de l'éducation des enfants [et participants] » (Trésor de la Langue Française informatisé, 2016, Pédagogie). Les éducateurs en tango ont vécu des adaptations dans leur pédagogie, que ce soient dans leurs techniques ou dans les espaces d'enseignement. Il y a deux styles d'enseignement plus couramment utilisés en tango. Le premier style, plus traditionnel, repose sur « démonstration-reproduction » (lequel est aussi utilisé en danse contemporaine) (Harbonnier-Topin et Barbier, 2014). Ainsi, dans l'activité imitative²¹, l'éducateur en tango se place au centre de la salle et montre un mouvement à répéter pour le groupe. Le deuxième style d'enseignement, repose sur une pédagogie d'expérience, où à certains

²⁰ «Le [Schéma Corporel] SC relève d'un fonctionnement physiologique nonsubjectif. C'est une représentation sensori-motrice, tridimensionnelle, non consciente, automatique et sans cesse réajustée de la position globale et/ou segmentaire du corps et des mouvements. Cette représentation implique différents systèmes sensoriels, leurs coordinations et leur intégration (proprioception, vision, équilibration)». (Pireyre, 2021, p.416)

²¹ « L'activité imitative consiste en l'utilisation intentionnelle des actions observées d'autrui, en tant que source d'information en vue d'atteindre son propre but » (Winykammen, 1990, p. 105)

moments c'est le participant qui est convié à se placer au centre du groupe et l'enseignant observe l'expérience du participant. Comme l'affirme Seguin (2012) :

Ce que transmettent les professeurs [les éducateurs] à leurs élèves est donc dans l'ensemble une perception qualitative et bien spécifique de l'expérience. Ils apprennent à leurs élèves à diriger une attention consciente à leurs sensations corporelles [...]. Ainsi la danse n'apparaît plus comme une activité dont on fait passivement l'expérience. (p.125)

Ainsi, certains enseignants du tango ont commencé à s'intéresser davantage à l'expérience du participant, plutôt qu'à ses acquis techniques. En ce qui concerne alors le tango adapté aux adultes ayant une DI, il y a « [...] de la part des intervenants [des éducateurs], une adaptation des techniques ordinaires du tango, celles qu'ils ont apprises, pratiquées ou qu'ils enseignent déjà, aux caractéristiques des personnes rencontrées » (Glenat, 2019, p. 324). De cette manière, l'éducateur en tango met en place son expérience et ses connaissances acquises pour s'adapter aux participants et, ainsi, créer un espace d'inclusion.

Pour conclure, en raison des caractéristiques et besoins pédagogiques de ses participants, l'éducateur doit avoir « l'ouverture de certaines options [adaptation de la technique] à l'intérieur du programme [ateliers de tango adapté], pour mieux tenir compte de la diversité des intérêts ou des besoins des élèves [participants] » (Perrenoud, 2016, p.43). Ce processus d'adaptation rend alors possible une participation plus égalitaire pour l'ensemble des participants, quelles que soient leurs particularités.

2.3.1 Le tango adapté, une pédagogie différenciée

Le présent projet d'intervention s'appuie sur le principe de la pédagogie différenciée. Selon Perrenoud (2016), l'intérêt pour cette nouvelle expression pédagogique remonte aux années soixante-dix. L'idée de la pédagogie différenciée est née de Célestin Freinet (Robbes, 2009). Le terme « différenciée » selon Perrenoud (1997) consiste à :

[...] rompre avec la pédagogie frontale — la même leçon, les mêmes exercices pour tous — mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chacun dans une situation optimale. Savoir concevoir et faire évoluer de tels dispositifs est une compétence dont rêvent les enseignants [éducateurs-intervenants], qui pensent que l'échec scolaire [d'apprentissage] n'est pas une fatalité, que chacun peut apprendre si on le place dans des situations à sa mesure. (s.p)

Bien que cette pédagogie soit davantage utilisée en milieu scolaire et soit plutôt centrée sur les compétences de l'élève et de sa réussite (Perrenoud, 1997), son application permet d'inscrire une intervention dans une démarche adaptative. Je vais donc m'inspirer de la pédagogie différenciée pour l'apport de son approche qui valorise une prise de liberté possible, et souhaitée, dans la conception d'une intervention de tango adapté aux adultes ayant une DI. Dans la pédagogie différenciée, « [l']accent est mis, non pas sur les contenus des programmes [des interventions] mais sur la manière dont les élèves [participants] peuvent les aborder et les maîtriser » (Meirieu, 1996, p.2). En ce sens, l'éducateur-intervenant de tango est appelé à trouver une façon de mettre en place des activités en tenant compte des particularités de chacun des participants : ses capacités, ses besoins, ses intérêts (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2021).

Selon le MELS du Gouvernement du Québec, la différenciation pédagogique est reconnue et présentée sous trois formes : *la flexibilité, l'adaptation et la modification*. « Ces diverses formes visent, de manières différentes et complémentaires, à favoriser des interventions appropriées à la situation d'un élève [participant] ou d'un groupe d'élèves [de participants de tango adapté] » (MELS, 2021, p.9). D'abord, la *flexibilité* implique la prévision d'une latitude dans l'intervention afin de prendre en compte, à partir du repère offert par les quatre modalités sensorielles (visuelle, tactile, auditive et kinésique), les particularités de chacun des participants dans leur exploration progressive des concepts basiques du tango. Concernant *l'adaptation*, le MELS la définit comme « un ajustement essentiel qui permet à un élève [participant] qui présente des difficultés importantes (ou des limitations) de surmonter ou d'atténuer un obstacle lors de l'apprentissage et de l'évaluation [l'exploration de la danse] » (MELS, 2021, p.16). À partir de cette définition, le modèle d'intervention de ce présent projet implique un ajustement constant des actions pédagogiques comme autant de gestes d'adaptation qui ont des répercussions concrètes sur l'éducatrice, les activités et les supports didactiques. La dernière forme de pédagogie différenciée est la *modification*, soit la transformation du modèle d'intervention en lui-même. Elle s'effectue à partir d'une analyse poussée de ce qui se vit sur le terrain de recherche durant les deux autres formes de pédagogie différenciée (*flexibilité, adaptation*). Ainsi, j'inscris cette intervention selon l'approche proposée par le MELS de la différenciation pédagogique, selon ces trois formes (*flexibilité, adaptation, modification*), parce qu'elle permet de m'appuyer sur une conception structurée de ce qu'est une intervention adaptée à des besoins particuliers

2.3.2 Le tango adapté, une pédagogie somato-expérientielle

Le présent modèle de tango adapté s'appuie finalement sur la pédagogie somatique. Selon Joly (1994b), la notion de *soma*, qui signifie « corps vivant », a été présentée par Thomas Hanna (1976), le fondateur de l'éducation somatique. Il s'agit d'« un champ disciplinaire en émergence qui s'intéresse au mouvement du corps dans son environnement, à la conscience corporelle proprement dite et à la capacité de ce corps vécu de s'éduquer en tant que corps vécu » (Joly, 1994b, s.p). Dès lors, dans sa signification, « [l]e corps vécu représente un premier niveau de conscience corporelle et correspond à ce qui est perçu des sensations » (Sève, 2020, p.77).

Dans le tango, ce sont deux corps vécus qui se rencontrent pour construire un seul corps sensoriel (Dinzel, 1997) en connexion à travers l'*abrazo*. Ce que le danseur ou danseuse recherche est « [...] [s]entir son corps, sentir le contact avec le corps de l'autre et sentir la réciprocité de ses mouvements avec ceux du co-danseur » (Seguin, 2012, p.125). En fait, les danseurs expérimentent la sensation interne²² présente dans le mouvement au sein du couple de tango (sensations organiques) (Lacince, 2000) et sensations externes (environnementales) (Sève, 2020). Dans ce projet d'intervention, les sensations internes et externes sont générées par des stimuli tels que le groupe participant, la musique, l'espace de cours et le proche-aidant avec lesquels le participant partage son espace de danse.

Ces sensations proviennent de « l'environnement dans lequel l'individu évolue grâce aux cinq sens extéroceptifs (vision, audition, olfaction, goût et toucher) et le corps lui-même (proprioception et intéroception) » (Sève, 2020, p.77). Dans le cadre de ce projet, l'adaptation de l'intervention s'appuie sur les modalités sensorielles qui permettent aux adultes ayant une DI d'accéder à de nouveaux apprentissages (concepts basiques du tango), en individuel, en couple et en groupe. Selon Sève (2020), « [l]e partage d'expériences entre pairs aide les élèves à trouver le mot juste et adapté à la sensation perçue, et développe l'altérité par la création d'un espace de significations partagées » (p.79).

Dans le paragraphe suivant, je décris les modalités gestuelles dans la pratique somatique de Feldenkrais²³ selon Salvatierra (2014). Je m'inspire des modalités gestuelles proposées par l'auteure dans le but

²² « [L]a sensation interne perçue dans le mouvement et non le premier groupe informatif, la peau, qui est responsable de la sensibilité » . (Lacince, 2000, p.9)

²³ « Moshe Feldenkrais a développé, à partir de 1943, une méthode d'éducation somatique et s'y est consacré jusqu'à sa mort en 1984. Cet enseignement utilise le mouvement corporel pour améliorer la qualité et l'efficacité du fonctionnement de la personne. À travers le mouvement, cette approche nous propose de devenir plus conscients de nos habitudes, puis d'élargir notre répertoire

d'améliorer ma compréhension de la relation avec les participants pour l'adaptation de mon modèle d'intervention.

2.3.2.1 Modalités gestuelles

Selon Salvatierra (2014), il existe trois modalités gestuelles appliquées dans la pratique du Feldenkrais²⁴. Le geste vocal, le regard et le geste tactile. Selon Salvatierra (2014), « [c]es modalités engagent toutes une construction haptique²⁵ de la relation, à la fois au groupe dans son ensemble et vers chacun.e des individus » (Salvatierra, 2014, p.123). Bien que Salvatierra ait défini ces modalités dans les limites de la pratique du Feldenkrais, l'apport de son travail peut être transféré au cadre particulier d'un atelier de tango adapté. Le réinvestissement de ces modalités ont permis de guider mes actions comme éducatrice afin de favoriser la communication et l'exploration des concepts basiques du tango à travers de gestes sensibles à l'expérience de chaque participant.

Le geste vocal consiste à orienter l'attention de tous sur l'éducateur²⁶ qui devient le protagoniste de tout l'espace sonore à travers sa voix. C'est-à-dire que l'éducateur parle tandis que l'apprenant (participant) reste en silence (Salvatierra, 2014). Du point de vue de l'adaptation du présent projet d'intervention, le geste vocal renvoie aux différentes variations de la voix comme éducatrice pour accompagner les participants tandis qu'ils sont dans l'auto-exploration de l'espace individuel ; l'éducateur accompagne « [...] par sa parole au sein d'une construction rythmique marquée par l'alternance du son et du silence, la modulation du timbre de voix, la durée des profils sonores ascendants ou descendants [...] » (Salvatierra, 2014, p.123). Le geste vocal contribue alors à favoriser l'engagement et l'attention du participant (interpelé par son audition) à l'activité.

La deuxième modalité gestuelle proposée par Salvatierra (2014) fait référence au regard. Dans ce projet, cette proposition sert d'inspiration pour l'adaptation de l'exploration de l'espace individuel où les participants vont avoir les yeux fermés. Plus précisément, elle visera à ce que l'éducateur accompagne par un regard sensible les participants dans leur exploration individuelle du mouvement. Cette exploration leur permettant de reconnaître librement leur propre espace de danse. De cette manière, le regard de

d'actions [...]. L'attention est dirigée vers l'observation des différences sensorielles et vers la participation de l'ensemble de la personne dans l'action » (feldenkraisqc.ca).

²⁴ Dans l'enseignement de la méthode Feldenkrais, les élèves/participants sont généralement allongés au sol et ils ont les yeux fermés.

²⁵ « Ce terme couvre les sensations tactiles et kinesthésiques » (Chelkof, 2012, s.p).

²⁶ Le praticien Feldenkrais se veut dans ce projet d'intervention plutôt comme un éducateur somatique que praticien

l'éducateur peut ici permettre la bienveillance et l'écoute des participants du tango, spécialement dans leur exécution des exercices et des consignes données. Par exemple, l'éducateur accompagne de son regard bienveillant les participants pendant que ces derniers ont les yeux fermés afin de se connecter à travers l'*abrazo* du tango (Seguin, 2012 ; Glenat, 2019). De la même manière, le contact visuel devient également un code de communication dans l'espace de tango, particulièrement lors de l'invitation à danser (*milongas*, pratiques et ateliers) (Seguin, 2012 ; Glenat, 2019). Ainsi, le regard est un geste à tenir en compte autant pour moi, comme éducatrice, que pour les participants, eux-mêmes.

Concernant, la sensation tactile, la leçon groupale de Prise de Conscience par le Mouvement® (PCM)²⁷ de la méthode Feldenkrais me sert d'inspiration pour communiquer verbalement chez les participants la sensation tactile de la posture de l'*abrazo* avec le partenaire de danse, de manière sensible et graduelle. Et enfin, l'intérêt des modalités gestuelles définies par Salvatierra (2014) réside dans l'aspect d'inspiration pour une adaptation du tango via les modalités sensorielles (visuel, tactile, auditive et kinésique).

2.3.3 Cadre de référence en matière de modalités sensorielles

Le tableau 2.1 présente une synthèse des différentes recommandations d'auteurs précédents que j'ai pris soin de rassembler afin de les intégrer à mon modèle d'intervention. Le but du tableau a été de me permettre de développer une pédagogie différenciée et somato-expérientielle dont l'objectif est de répondre aux particularités des participants et de faciliter leur participation à une activité de tango adapté. Il a servi de cadre de référence pour planifier mon intervention et guider l'adaptation de mon modèle d'intervention.

²⁷ « Les leçons de PCM s'effectuent en groupe. Le praticien guide verbalement les participants dans la découverte de leur façon propre de bouger et donne l'occasion d'explorer d'autres possibilités, d'éliminer les dépenses d'énergie superflues, de transformer des intentions en actions ». (Volk, 2000, p.17)

Tableau 2.1 Cadre de référence pour le projet d'intervention de tango adapté

	OBJECTIFS POURSUIVIS PAR MODALITÉ	ÉDUCATRICE	ACTIVITÉS	SUPPORTS DIDACTIQUES
VISUELLE	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier l'espace individuel, en couple et social. • Repérer les déplacements linéaires et circulaires dans l'espace individuel, en couple et social. • Reconnaître le partenaire de danse à partir de l'espace individuel, en couple et social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer au participant que je suis à l'écoute de son message par un contact visuel. • Observer l'expression et les gestes corporels du participant pour repérer son plaisir ou son déplaisir vis-à-vis de l'activité. • Conserver le contact visuel pendant que le groupe est en formation circulaire. • Avoir un regard actif et sensible pendant que les participants sont avec les yeux fermés (exemple : pendant l'<i>abrazo</i> du tango). 	<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer des mouvements avec mon corps et le corps de mon assistant d'enseignement en gardant un contact visuel avec les participants. • Utiliser des éléments pour signaler les déplacements. • Suivre du regard les mouvements et les déplacements du partenaire avec l'activité du <i>miroir</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tapis didactique. • Signalisation au sol (rubans de couleur). • Chaises .
TACTILE	<ul style="list-style-type: none"> • Différencier à travers la texture du tapis didactique l'espace individuel, en couple et social. • Explorer avec les pieds les points de référence pour intégrer les déplacements linéaires et circulaires en espace individuel, en couple et social. • Explorer avec les pieds la forme circulaire du tapis individuel, en couple et social pour intégrer le déplacement circulaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adresser des consignes tactiles au groupe ou à la personne par l'entremise du proche aidant ou d'objets. • Ajuster l'activité si un participant a besoin de plus de temps pour apprivoiser le contact avec son partenaire ou un objet. • Adopter une gestuelle calme et précise en l'accompagnant de mots rassurants pour réduire l'intimidation au contact de l'autre dans l'<i>abrazo</i> du tango. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser des déplacements en couple. Au début, avec un objet entre les deux et, après, en connexion avec leurs mains, leurs bras ou l'<i>abrazo</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tapis didactiques. • Cerceaux.

AUDITIVE	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager l'exploration des participants dans l'espace individuel, en couple et social. • Encourager les mouvements linéaires et circulaires dans l'espace individuel, en couple et social en écoutant de la musique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nommer les participants par leur prénom • Utiliser de mots simples qui captent leur attention • Garder un ton de voix qui n'infantilise pas les participants • Donner des instructions verbales claires afin de m'assurer que les participants entendent bien • Adresser des consignes au groupe ou à la personne avec un rythme de parole adéquat (volume, vitesse, silence...) • Éveiller l'attention des participants sur une partie de leur corps 	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre le rythme de la musique en frappant des mains • Utiliser différentes musiques de tango pour l'activité de marche du tango 	<ul style="list-style-type: none"> • Tapis didactiques • Musique
KINÉSIQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer les déplacements dans l'espace individuel, en couple et social. • Expérimenter les mouvements linéaires et circulaires dans l'espace individuel, en couple et social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire le langage corporel du participant (sa réceptivité ou son refus de participer à l'activité). • Positionner mon corps vers le participant quand il parle . • Conserver un corps détendu et ouvert pour exprimer aux participants mon intention de les écouter. • Accompagner le message verbal avec un langage non verbal afin de rendre les consignes plus claires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre le partenaire avec le mouvement corporel durant l'activité du <i>miroir</i>. • Laisser les participants trouver leur propre rythme pour bouger. • Permettre aux participants d'expérimenter une auto-exploration du mouvement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tapis didactique. • Cerceaux.

2.4 Les objectifs spécifiques du projet d'intervention

La spécificité de ces objectifs m'ont guidé dans une démarche qui consiste en l'atteinte de mon objectif général : *développer un modèle d'intervention de tango adapté pour des adultes ayant reçu un diagnostic de déficience intellectuelle (légère à modérée) en s'appuyant sur différentes modalités sensorielles en vue de favoriser l'exploration de concepts basiques du tango.*

D'abord, le premier objectif spécifique pour aboutir l'objectif général est : « *Expliciter l'adaptation planifiée d'une intervention de tango pour des adultes ayant une DI dans le but de développer un modèle d'intervention fondé sur les modalités sensorielle* ». Ainsi, cet objectif spécifique renvoie à deux sous-objectifs :

- 1) Décrire le tango adapté et les concepts basiques à adapter dans le modèle d'intervention ;
- 2) Synthétiser²⁸ (cadre de référence) les connaissances produites concernant :
 - L'adaptation du tango pour des personnes ayant une DI;
 - Les approches pédagogiques qui servent d'inspiration pour un modèle d'intervention ;

Ensuite, le second objectif spécifique fait référence à l'intervention. Cet objectif consiste à : « *Décrire l'intervention de tango réalisée auprès des adultes ayant une DI, adaptée selon les observations et les rétroactions des participants, des partenaires de danse et de l'assistant d'enseignement dans le but de développer un modèle d'intervention amélioré fondé sur des modalités sensorielles* ». En ce sens, les deux sous-objectifs sont :

- 1) Décrire les réactions (langage non verbal) des participants pendant l'intervention ;
- 2) Décrire les adaptations réalisées après les rétroactions des participants, des partenaires de danse, de l'assistant d'enseignement, ajoutées à mes propres réflexions ;

²⁸ Ce sous-objectif a déjà été abordé dans les pages précédentes. Toutefois, il est repris dans cette section comme une étape essentielle présentée, maintenant, sous la forme du tableau 2.1. L'utilité de ce tableau est de servir de guide réitératif pour faciliter la lecture de l'analyse de la collecte de données.

CHAPITRE 3

PLAN D'INTERVENTION

Les approches d'intervention et les concepts au cœur de l'intervention présentés lors du chapitre deux m'ont permis d'enrichir et d'approfondir mes connaissances en lien avec le tango adapté. De plus, elles m'ont également permis de réfléchir et de préciser ma conception de l'intervention de tango adapté à travers différentes approches pédagogiques qui permettent de contribuer à la bonne réalisation de mon projet d'intervention. Toutefois, je demeure consciente qu'il y a une différence importante entre la recherche documentaire (la théorie) et l'exploration sur le terrain (la pratique). À ce sujet, Malglaive et Weber (1982) soulignent une « complémentarité contradictoire entre connaissance du réel et action sur le réel, l'une ne pouvant pas exister sans l'autre, mais l'une ne pouvant pas fonctionner avec l'autre parce que leurs démarches obéissent à des logiques différentes » (p.22). Dans ce présent chapitre, j'aborderai ainsi l'action sur le réel en approfondissant ma réflexion à partir du terrain dans lequel s'inscrit mon projet. De même, je profite de ce chapitre pour décrire le processus de mise en pratique de mes différentes lectures découlant des recherches scientifiques précédemment consultées afin d'arriver finalement à mieux envisager une intervention qui entre en étroite résonance avec les particularités du terrain à l'étude.

Pour ce chapitre, je vais d'abord présenter succinctement le contexte d'intervention. Ensuite, je présenterai le plan d'intervention dans sa durée et son organisation. Comme pièce maîtresse du chapitre, j'exposerai les différentes étapes de la démarche méthodologique qui se trouve au cœur de mon projet d'intervention. Enfin, je présenterai ma posture à la fois comme chercheuse et éducatrice.

3.1 Un organisme centré sur le talent artistique

Le terrain du présent projet d'intervention est un organisme de Montréal avec plus de 20 ans d'expérience contribuant au talent artistique de personnes aux capacités diverses. Cet organisme a développé une expertise d'accompagnement des personnes ayant une DI, d'autisme avec éventuellement des limitations physiques. L'organisme s'articule autour de l'inclusion sociale à travers l'art, plus spécifiquement les arts de la scène et les arts visuels. Également, il s'intéresse à contribuer dans l'acquisition d'habiletés de travail chez les participants de l'organisme, via différents projets artistiques (confection de costumes, de décors, d'encadrements d'œuvres picturales, etc.).

Son but est de briser l'isolement des participants en contribuant à élargir et maintenir leur réseau social. Il participe activement à différentes productions ou événements artistiques dans le milieu culturel de Montréal.

3.1.1 Les danseurs du projet de tango adapté

Pour mieux cibler les expériences sensorielles des participants du projet d'intervention, j'ai privilégié un petit groupe formé de quatre couples. Pour chaque couple, il y avait un adulte ayant reçu un diagnostic de DI (légère à modérée) et un partenaire de danse sans DI. Pour les participants ayant une DI, il y en avait deux qui avait également une autre particularité à tenir en compte — l'un, ayant un trouble de l'audition, et l'autre, un diagnostic d'autisme léger. Concernant les partenaires de danse sans DI, deux d'entre eux étaient un proche du participant avec qui il formait le couple et deux autres étaient des intervenantes de l'organisme déjà connus par des participants. En raison de la situation pandémique, j'ai limité les interactions rapprochées aux couples de danse formés au lieu d'effectuer des changements de partenaire comme c'est le cas habituellement dans des activités de tango. Néanmoins, j'ai profité du maintien des couples de danse pour favoriser leur exploration du changement de rôle des danseurs dans le couple (guideur et guidé).

3.2 L'intervention de tango adapté

Pour le déroulement de chaque séance, j'ai prévu une durée de 50 minutes en tenant compte de la durée de différentes interventions de tango adapté et tango thérapie telles qu'on les retrouve dans la littérature scientifique (Duquette *et al.*, 2012 ; Hackney *et al.*, 2015 ; Koh *et al.*, 2018 ; McKee et Hackney, 2013). Cela dit, après la réalisation de la première séance d'intervention, je me suis rendu compte de l'importance

d'inclure une étape d'*accueil* d'une durée approximative de cinq minutes. En considérant l'étape de l'*accueil* et la séance, j'arrive alors à une durée de 55 minutes au lieu de 50 minutes (voir figure 3.1).

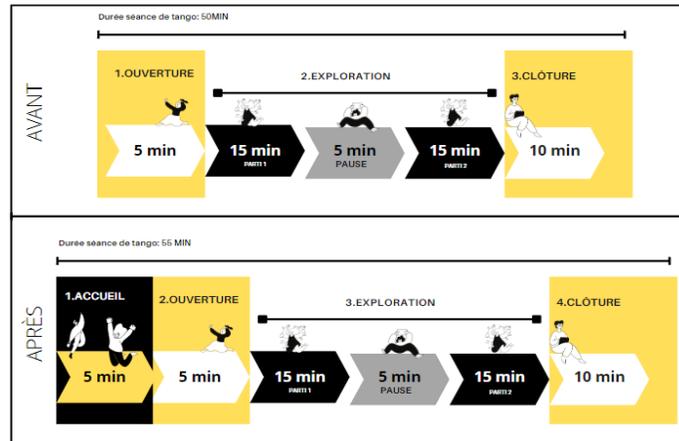


Figure 3.1 Durée de l'intervention

3.2.1 Le déroulement de l'intervention (résumé)

Les quatre séances de l'intervention ont eu lieu le 31 mars, puis le 7, le 14 et le 21 avril 2022. Chacune des séances s'est déroulée entre 10 h à 10 h 55. Sur les quatre couples participants, un a été absent lors de la dernière séance.

Chacune des séances a été divisée en six segments : l'accueil, l'ouverture, l'exploration (première partie), la pause, l'exploration (deuxième partie) et la clôture. Lors de la première séance, les objectifs de chaque modalité étaient centrés sur les individus (participants et partenaires de danse). Durant la deuxième séance, les objectifs étaient ensuite davantage axés sur la dynamique de couple (le participant avec son partenaire de danse). Pour la troisième séance, les objectifs ont été orientés sur la perspective sociale (les quatre couples formés par les participants et leur partenaire de danse). Finalement, avec la quatrième séance, les objectifs ont englobé les trois dimensions abordées précédemment (individuelle, en couple et sociale). Pour chacune des dimensions abordées, j'ai conçu des tapis de différentes couleurs : le tapis individuel pour le partenaire de danse (tapis bleu), le tapis individuel pour le participant (le tapis rose), le tapis en couple (le tapis vert) et le tapis social (le tapis jaune) (voir figure 3.2, progression de l'intervention de tango adapté).

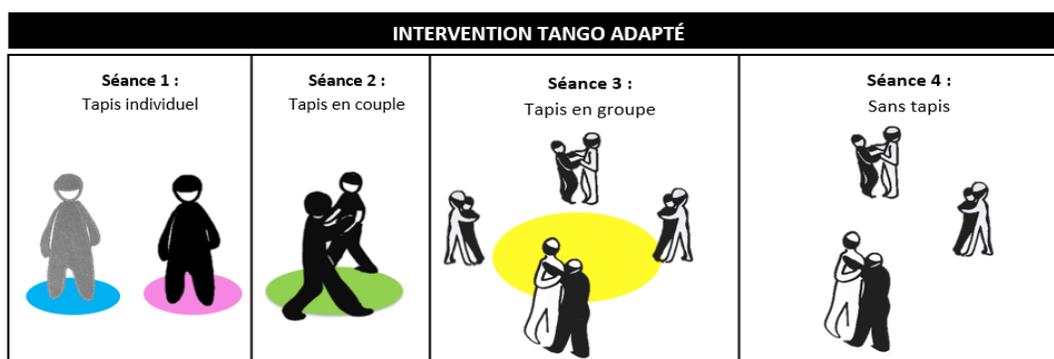


Figure 3.2 Progression de l'intervention de tango adapté

D'abord, la première séance a été centrée sur une exploration individuelle de l'espace et du mouvement. Elle a été réalisée avec le tapis individuel en vue de développer une expérience du concept d'espace circulaire chez les participants. Puis, la deuxième séance a consisté en l'exploration de l'espace en couple. Elle a été centrée sur les mouvements linéaires et circulaires réalisés en couple. Un cerceau a été utilisé pour faciliter l'exploration, pour chacun des participants, du concept de déplacement en connexion avec l'autre. Cela a contribué à générer la confiance du participant à entrer dans l'espace de l'autre. Ensuite, la troisième séance a permis l'exploration en couple à travers l'*abrazo* où l'on intégrait des mouvements dans l'espace social. Durant cette séance, le support didactique utilisé a été deux cordelettes (l'une orange, l'autre violette) pour chaque participant ayant une DI afin d'identifier la posture de l'*abrazo* tant pour l'individu qui guide (le guideur) que pour l'individu guidé (le guidé). Au début de la quatrième séance, les différents tapis didactiques ont été utilisés (individuel, de couple et social) comme rappel des séances précédentes. Ensuite, durant le temps alloué à la pause, j'ai projeté, lors de la dernière séance, une vidéo de présentation de tango qui montre des couples formés de danseurs avec et sans DI. Enfin, pour la dernière partie de la séance, j'ai enlevé tout le support didactique (figure 3.2) pour permettre aux danseurs d'habiter leur espace de danse. Ainsi, le but de cette dernière séance a été d'arriver à terminer l'activité avec une expérience de danse du tango comme cela se passe dans une pratique ou un bal de tango (*milonga*). Le tableau 3.1 présente un résumé de ces quatre séances qui forment, ensemble, mon intervention de tango adapté.

OBJECTIFS MODALITÉS SENSORIELLES
VISUELLE

- Identifier l'espace individuel, en couple et social.
- Repérer les déplacements linéaires et circulaires dans l'espace individuel, en couple et social.
- Reconnaître le partenaire de danse à partir de l'espace individuel, en couple et sociale

TACTILE

- Explorer, avec les pieds, les points de référence pour intégrer les déplacements linéaires et circulaires
- Explorer, avec les pieds, la forme circulaire du tapis individuel pour intégrer le déplacement circulaire

AUDITIVE

- Encourager l'exploration des participants dans l'espace individuel
- Encourager les mouvements linéaires et circulaires dans l'espace individuel en écoutant de la musique

KINÉSIQUE

- Explorer les déplacements dans l'espace individuel
- Expérimenter les mouvements linéaires et circulaires dans l'espace individuel

ÉTAPE	ACTIVITÉS	SUPPORTS DIDACTIQUES
Accueil (5 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Recevoir le groupe • Informer de manière brève du déroulement de la séance 	<ul style="list-style-type: none"> • Bouteille d'eau, gel (à partir de la séance 2) • Cordelettes de couleur violette et orange (à partir de la séance 3)
Ouverture (5 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une présentation au groupe (éducatrice et l'assistant) et brève introduction du projet (seulement la séance 1) • Chaque membre du groupe dit leur prénom accompagné d'un mouvement sans et avec musique. Le groupe reproduit le prénom (en conservant la même tonalité) et même mouvement du participant ou du partenaire de danse (seulement pour les séances 1 et 2) • Le groupe imite mes mouvements circulaires et linéaires (seulement la séance 3) • Chaque membre du groupe réalise un mouvement appris lors des séances précédentes. Tout le groupe reproduit le mouvement (seulement la séance 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Musique de tango électronique et de tango traditionnel • Tapis individuel du participant et du partenaire de danse • Chaises (seulement pour la séance 1)
Pause (5 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Échange entre les participants, les partenaires de danse, l'assistant d'enseignement et moi-même (à partir la séance 1) • Regarder une vidéo de groupe de danseurs avec et sans DI (seulement la séance 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaises • Projecteur (seulement pour la séance 4)
Exploration d'un total de 30 minutes (entrecoupée d'une pause de 5 minutes en son milieu, chaque partie de l'exploration a eu une durée de 15 minutes, avant et après la pause)	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une auto-exploration de l'espace individuel (participant et partenaire de danse). Sans cerceau (séance 1) avec cerceau (séance 2 et 3) • Explorer le mouvement linéaires et circulaires dans l'espace individuel (à partir de la séance 1) • Reconnaître, à partir de l'espace individuel, le partenaire de danse avec l'activité du <i>mirroir</i> • Explorer les mouvements linéaires et circulaires dans l'espace en couple (à partir de la séance 2) • Réaliser un contact visuel et tactile en couple (en se tenant par les avant-bras) • Explorer l'<i>abrazo</i>, les mouvements linéaires et circulaires • Explorer le transfert de poids dans l'espace de couple et l'espace social (à partir de la séance 3) • Explorer le déplacement dans l'espace social (à partir de la séance 3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tapis individuel du participant et du partenaire de danse • Tapis en couple • Tapis social • Cerceaux

	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer <i>le tango salon</i> autour de la salle, sans aucun tapis, ni l'aide de l'assistant ou de moi pour référence visuelle (seulement pour de la séance 4) 	
Clôture (5minutes)	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une relaxation (à partir de la séance 1) • Prise de notes dans le journal de bord avec les rétroactions des participants, des partenaires de danse et de l'assistant (à partir de la séance 1) • Donner un chocolat avec une note de remerciement pour leur participation. (seulement pour la séance 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaises • Souvenir (seulement pour la séance 4)

Tableau 3.1 Résumé du déroulement de l'intervention de tango adapté

3.3 La démarche itérative : l'adaptation du modèle d'intervention

Cette démarche a été inspirée de trois étapes de la méthode d'observation de Martineau (2005) : préparation, entrer sur le terrain et immersion. La préparation a consisté à la planification (adaptations *a priori*) des séances avec les connaissances issues du « cadre d'analyse » qui ont été présentées précédemment (Tableau 2.1, p.43) et du terrain (adaptations *a posteriori*). L'entrée sur le terrain a consisté à la découverte des réussites et des limites de l'intervention à travers la rétroaction des participants, des partenaires de danse, de l'assistant d'enseignement et du visionnement des vidéos. Enfin, l'immersion a fait référence aux adaptations du modèle d'intervention jusqu'à arriver au modèle final de tango adapté. Dans la figure 3.3, je représente cette adaptation, où les couleurs de l'étape « entrer sur le terrain » sont en lien avec les couleurs des modalités sensorielles du cadre de référence (tableau 2.1, p.40-

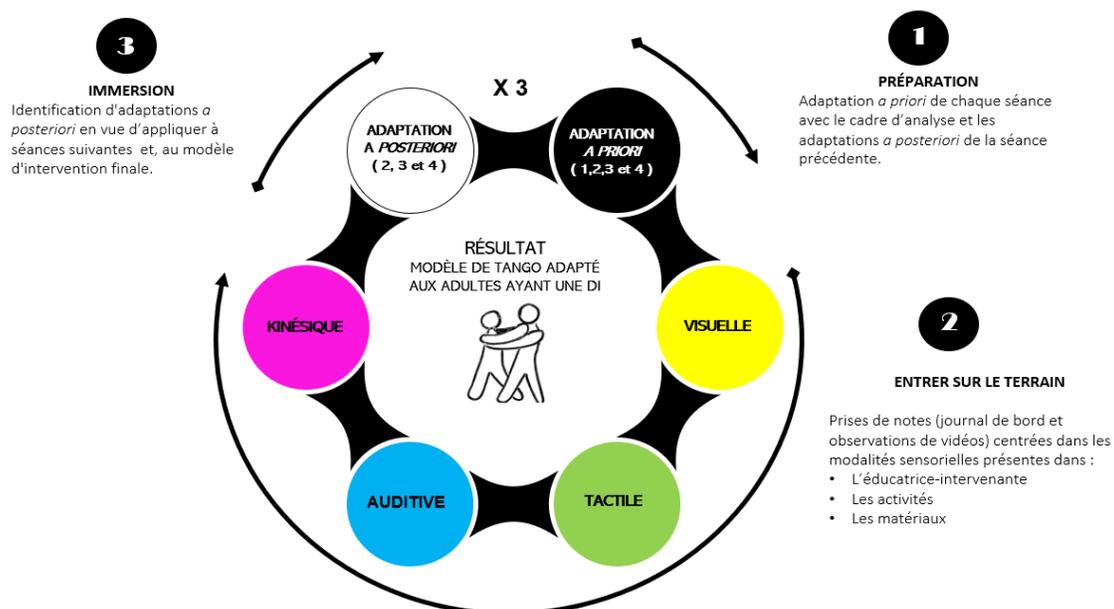


Figure 3.3 Démarche itérative inspirée de la méthode d'observation de Martineau (2005)

41), le journal de bord (tableau 3.2, p.50) et le codage de couleurs des notes de la grille d'observation (tableau 3.3, p.52).

D'ailleurs, cette démarche a conduit, sous l'effet de ses itérations, à utiliser les expériences, les rétroactions et la relecture de chaque séance pour adapter la suivante. C'est en suivant cette démarche que j'ai été amenée graduellement à *développer un modèle d'intervention de tango adapté pour des adultes ayant reçu un diagnostic de déficience intellectuelle (légère à modérée) en s'appuyant sur différentes modalités sensorielles en vue de favoriser l'exploration de concepts basiques du tango.*

3.3.1 Préparation

Martineau (2005) décrit cette première étape comme « [...] cette période où le chercheur s'informe sur son objet de recherche et doit impérativement rester ouvert à la nouveauté. Le chercheur se fait en quelque sorte "éponge" » (p.9). En partant des données du terrain de recherche pour la préparation de chaque séance, j'ai été ouverte à chaque rétroaction reçue (participants, partenaires de danse et mon assistant d'enseignement pour l'intervention de tango). Je me suis laissée imprégner des expériences vécues, je les ai ensuite consignées (tableau 3.2, p.50), afin de nourrir, chaque fois, le contenu de la séance suivante.

3.3.2 Entrer sur le terrain

Dans cette étape, Martineau (2005) affirme que « [...] le chercheur se doit d'être vigilant afin d'identifier les bons informateurs, de rencontrer les "bonnes personnes", celles qui vous ouvrent le terrain au lieu de "vous brûler" (vous discréditer comme chercheur) » (p.9-10). Avec cette étape, j'ai pris conscience de l'importance de savoir m'entourer des « bonnes personnes » (mes directeurs d'intervention, les employés de l'organisme, les participants, les partenaires de danse, l'assistant d'enseignement, etc.), parce que leur apport (qu'il soit plus ou moins grand) a contribué à rendre possible mon projet d'intervention. Également, je me suis adaptée à la nouveauté et j'ai toujours pris en compte les rétroactions reçues et le but poursuivi avec mes observations à travers les deux instruments de cueillette des données, soit le journal de bord et l'observation d'enregistrements vidéo.

3.3.2.1 Le journal de bord comme outil d'adaptation *in situ*

Le premier instrument de cueillette des données a été le journal de bord (tableau 3.2). Cet instrument a servi l'adaptation du modèle de tango via des modalités sensorielles. Ainsi, ces notes ont contribué à une

co-construction *in situ* des séances suivantes avec des commentaires reçus par les participants et partenaires de danse lors de la clôture, des commentaires de l'assistant d'enseignement et des notes personnelles. En tant que chercheuse, ces notes m'ont permis de conserver une trace des questions, des préoccupations et des pistes de réflexion qui surgissaient en moi, lors des premières minutes suivant les séances. Mes notes personnelles ont été enregistrées dans cette grille (tableau 3.2) dont les couleurs renvoient aux couleurs du cadre de référence (tableau 2.1, p.40-41) et à celles utilisées pour présenter la démarche itérative (figure 3.3, p.48).

Tableau 3.2 Journal de bord

Journal de bord Séance _____ Date :

- Le plus aimé
- **À améliorer**
- *Notes personnelles*

	ÉDUCATRICE INTERVENANTE	ACTIVITÉS	MATÉRIAUX
VISUELLE			
TACTILE			
AUDITIVE			
KINESIQUE			

3.3.2.2 L'observation comme outil d'adaptation *a posteriori*

Un deuxième instrument de cueillette des données a été l'observation en situation, où j'étais une observatrice participante. Selon Martineau (2005), l'observation est « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (p.6). De cette manière, cet outil m'a permis de réaliser les différentes adaptations qui découlaient de l'observation de l'enregistrement vidéo de chaque séance.

Pour effectuer l'observation, je me suis servi de deux types d'observation, soit l'observation globale et l'observation ciblée (Grossman, 2020). Dans l'observation globale, la prise de notes a été concentrée sur la description générale de chaque séance. Et, dans l'observation ciblée, les notes ont été davantage centrées sur les données d'analyse que forment les modalités sensorielles (visuelle, tactile, auditive et kinésique). Ces observations ont été codées selon les mêmes couleurs (jaune, vert, bleu et rose) utilisées pour les tableaux 2.1 et 3.2 et la figure 3.3. Afin de faciliter l'analyse découlant de la prise de notes, j'ai utilisé une grille d'observation (tableau 3.3) inspirée de Grossmann (2020, p.20).

La grille d'observation (tableau 3.3) comporte quatre types de notes (Grossmann, 2020b) que j'ai écrites à la troisième personne afin de tendre vers une plus grande objectivité envers l'objet de la recherche. Tout d'abord, les *notes pragmatiques* qui relèvent les détails concernant le nom donné aux participants, le contexte d'intervention, la date et l'heure de l'activité, etc. Puis, avec les *notes descriptives*, j'ai établi une description de tous les détails liés aux modalités sensorielles utilisées pour adapter chaque séance. Je me suis particulièrement attardée à noter les modalités sensorielles selon ce qui concerne l'éducatrice, les activités et les supports didactiques. Ensuite, les *notes théoriques* m'ont permis de développer mon analyse du tango adapté pour des adultes ayant une DI. Les notes théoriques m'ont également aidée lors de la formulation de différentes hypothèses pour l'adaptation via les modalités sensorielles. Enfin, il y a les *notes méthodologiques* qui m'ont été utiles pour dresser une description plus personnelle de chaque séance en fonction des situations rencontrées, des changements vécus et des imprévus survenus.

Tableau 3.3 Grille d'observation

Grille d'observation – séance (1, 2, 3, et 4)

**Modèle d'intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle :
Exploration des concepts basiques du tango via des modalités sensorielles**

Date/heure :	Durée de l'observation :
Lieu/contexte : Organisme communautaire Types de modalités : Visuelle, tactile, auditive et kinésique <ul style="list-style-type: none"> • Educatrice • Activités • Matériel 	Personne(s) rencontrée(s)/observée(s) : Participants : P1(ii), P2, P3, P4 (elles) Partenaires de danse (elles) : Intervenante 1 (PD1), intervenante 2 (PD2), Mère 1 (PD3) et Mère 2 (PD4) Assistant d'enseignement : AE Éducatrice Claudia-Patricia : C-P (décrite en 3 ^e personnes pour avoir plus d'objectivité)

Grille d'observation inspiré de Grossmann (2020) – Cours Atelier d'analyse et de collecte de données qualitatives EFS7211

3.3.3 Immersion

Pour cette troisième étape, « l'immersion » (Martineau, 2005), je me suis concentrée sur la réalisation de mon « objet d'étude », soit l'adaptation de l'intervention. Ainsi, j'ai mis l'accent sur l'adaptation de chaque séance et l'analyse des différentes modalités sensorielles selon les étapes d'intervention que sont *l'accueil*, *l'ouverture*, *l'exploration* et la *clôture*. Les résultats de mon analyse m'ont conduit à développer le modèle d'intervention de tango adapté selon l'apport d'un terrain porteur d'une réalité toujours en adaptation.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Le chapitre 4 vise à présenter les résultats issus de l'analyse des données qui ont nourri le processus d'adaptation. Je vais présenter les adaptations en deux temps. Dans un premier temps, il y a l'analyse des données. Afin de faciliter la lecture des résultats des adaptations, j'utilise les cinq segments qui ont structuré chacune des séances (*l'accueil, l'ouverture, l'exploration, la pause, la clôture*). Pour le segment *d'exploration*, je décrirai brièvement les adaptations qui ont été réalisées en fonction de chacune des modalités sensorielles utilisées (visuelle, tactile, auditive et kinésique). Dans un deuxième temps, je présente le modèle d'intervention, fruit de la synthèse des adaptations réalisées au terme de l'intervention.

4.1 Résultats issus du journal de bord et des observations

Le tableau 4.1 présente les thèmes et sous-thèmes ayant émergés du journal de bord et des observations tirées des enregistrements vidéo.

Tableau 4.1 Présentation des résultats

ÉTAPES DE L'INTERVENTION	CONTENU
1) ACCUEIL	Les adaptations faites pour accueillir les participants, selon les prises de notes qui découlent du journal de bord et de la grille d'observation des enregistrements vidéo de chaque séance.
2) OUVERTURE	Les adaptations apportées lors de <i>l'ouverture</i> , selon les prises de notes qui découlent du journal de bord et de la grille d'observation des enregistrements vidéo de chaque séance.
3) EXPLORATION Selon modalités 1. visuelle 2. auditive 3. tactile 4. kinésique	Pour simplifier la présentation du processus d'adaptation effectué lors de la phase de <i>l'exploration</i> pour l'ensemble de l'intervention (les quatre séances). Je présente des tableaux des modalités sensorielles (visuelle, tactile, auditive et kinésique), précisant autant celles faites <i>a priori</i> que celles faites <i>a posteriori</i> .
4) CLÔTURE	Les adaptations réalisées lors de <i>la clôture</i> , selon les prises de notes qui découlent du journal de bord et de la grille d'observation des enregistrements vidéo de chaque séance.

4.2 L'analyse des données du processus d'adaptation du modèle d'intervention

Pour faciliter la prise de notes lors des observations et respecter l'anonymat des participants et partenaires de danse, j'ai donné les codes suivants :

- Moi-même, comme éducatrice, Claudia-Patricia (C-P) ;
- L'assistant d'enseignement (AE) ;
- Les quatre participants (P1, P2, P3 et P4) ;
- Les quatre partenaires de danse (PD1, PD2, PD3 et PD4). Le chiffre de chaque PD est en lien avec le P avec qui il forme un couple.

Dans le groupe de personnes participantes à l'intervention, il y avait deux hommes (P1 et l'AE) et huit femmes (P2, P3, P4, PD1, PD2, PD3, PD4 et C-P).

Avant de présenter les différentes adaptations de l'intervention, je me permets une petite description de la salle utilisée lors de l'intervention. La direction de l'organisme nous a attribué pour la première séance une salle différente de celle que nous avons eue pour le déroulement des autres séances. La salle que nous avons eue pour les séances 2, 3 et 4 est représentée à la figure 4.1. Cette salle avait trois avantages : d'abord, la couleur grise du sol a permis d'assurer un contraste avec les différents tapis didactiques (individuels, en couple et social). Ensuite, comme il y avait peu d'éléments superflus (instruments de musique, table, piano, etc.), cela laissait plus d'espace pour danser. Finalement, comme la salle était retirée, les participants ont été moins sollicités (par les intervenants ou les autres participants de l'organisme) et pouvaient ainsi mieux se concentrer. Le changement de salle est donc devenu un facilitateur que ce soit pour visualiser les tapis didactiques, pour danser ou pour favoriser la concentration des participants.



Figure 4.1 Salle disponible pour l'intervention

4.2.1 L'accueil

Au début de chaque séance, l'accueil a permis aux différents membres du groupe d'arriver et de se préparer selon son rythme. D'ailleurs, durant ce moment, l'assistant d'enseignement et moi avons réalisé de petits échanges avec les participants et les partenaires de danse afin de connaître leur état d'esprit²⁹.

L'AE et C-P prennent le temps de saluer tout le monde et de demander comment ils vont³⁰.

C-P oriente son corps en direction de la P2 et lui dit : « Bonjour (prénom de la P2) !³¹

D'ailleurs, comparativement aux séances précédentes, la troisième séance a comporté quelques défis pour moi. Le premier défi était la fatigue et le manque de motivation que la mauvaise température a provoqué chez les participants, en particulier pour deux d'entre eux (P1 et P4). Le P1 me l'a exprimé par ses gestes en arrivant dans la salle : il aurait aimé continuer à dormir à cause de la pluie. La deuxième participante, pendant presque toute la séance, s'est assise par terre quand elle en avait l'occasion. Le moment de l'*accueil* m'a permis de prendre conscience de l'état d'esprit des participants et de prendre un moment pour les encourager.

²⁹ Voir annexe C – Grille d'observation séances 1, 2, 3 et 4

³⁰ Voir annexe C – Grille d'observation séance 3

³¹ Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

Le P1 dit à C-P qu'il aurait aimé dormir, il dit qu'il pleut dehors et qu'il n'y a pas de soleil. C-P lui dit que le soleil est là et elle pointe le grand tapis jaune de forme circulaire (l'espace social) qui se trouve au centre de la salle. C-P lui dit que c'est aussi un soleil, alors il rit³².

Il y a la P4 qui vient directement s'asseoir par terre et boire de l'eau³³.

D'une manière plus détaillée, l'accueil permet aux participants et partenaires de danse de s'approprier l'espace où va se dérouler l'activité, de placer leurs affaires personnelles et de trouver leurs repères à leur rythme. En bref, l'accueil a servi comme temps de mise en place pour que les personnes impliquées arrivent, fassent connaissance (à la première séance) et trouvent leur place comme individu et comme groupe.

C-P regarde la P2 qui a une bouteille d'eau et une valise et lui dit : « (prénom de la P2), tu peux placer ici tes choses. La P2 suit C-P qui se dirige à un coin de la salle et C-P commence à arranger des chaises pour la P2. La P2 regarde les chaises et place ses affaires à côté d'elles, sur le sol³⁴.

Lors de la première séance, les participants ont repéré les supports didactiques disposés dans la salle (les tapis didactiques individuels rose et bleu). Et, lors de la troisième séance, les participants ont commencé à se placer sur les tapis individuels correspondant à chacun d'eux. Donc, les tapis sont devenus des aides visuelles pour les participants en leur indiquant où se placer dans la salle.

La PD2 qui remarque les petits tapis (rose ou bleu) en dessous des chaises³⁵.

Puis, tranquillement, chacun commence à se placer dans la salle, qui est organisée avec le tapis rose (tapis individuel de participant et partenaire de danse)[...]³⁶

Après avoir visionné la vidéo, j'ai souligné que dans la première séance j'avais utilisé un peu trop de temps lors de l'étape de l'*accueil* pour organiser l'arrivée des participants et leur indiquer où placer leurs objets personnels comme leurs chaussures³⁷. Après relecture, j'ai compris que je perdais mon attention pour

32 Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

33 Voir annexe C – Grille d'observation séance 3

34 Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

35 Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

36 Voir annexe C – Grille d'observation séance 3

37 Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

recevoir les participants. Ainsi, dès la deuxième séance³⁸, j'ai pris en compte, comme adaptation, d'arranger préalablement la salle de sorte à pouvoir concentrer mon attention uniquement sur l'accueil des participants lors de leur arrivée.

Concernant l'attention du groupe lors de l'*accueil*, j'ai remarqué durant l'observation de la première séance que certains participants apportaient leur bouteille d'eau et d'autres pas. En ce sens, un partenaire de danse a quitté la salle pour aller chercher de l'eau pendant que je donnais une recommandation. Alors pour éviter que les participants et partenaires de danse manquent des informations importantes ou perdent le fil des activités, dès la deuxième séance nous avons commencé à donner des bouteilles d'eau à tous les couples.

C-P continue et fait une recommandation aux partenaires de danse : « C'est important que vous compreniez qu'on est dans une posture égalitaire. Ça veut dire que je serais reconnaissante que vous ne donniez pas d'instructions ni de consignes à votre partenaire de danse. Sinon, de les laisser dans l'exploration. Ce n'est pas qu'on va faire une chorégraphie, c'est plutôt de s'amuser, profiter... » La PD4 réagit au commentaire et dit « Un spectacle ! » [Ton de joie]³⁹.

C-P continue à parler sur le déroulement des séances. À cet instant, la PD3 sort de la salle et va chercher de l'eau pour la P3 qui se met à tousser. C-P arrête son discours et demande aux membres du groupe : « Oh, qu'est-ce qui s'est passé ? ... de l'eau ? » La PD1 hoche la tête affirmativement⁴⁰.

Cette attention a favorisé un environnement convivial et accueillant qui a provoqué une réaction de surprise et des sourires chez les participants et les partenaires de danse. Au début, lors des trois premières séances, l'AE et moi donnions directement les bouteilles d'eau à chaque couple. Pour la dernière séance, nous avons décidé de laisser le choix à chacune des personnes du groupe de prendre ou non une bouteille d'eau.

De même, lors de la deuxième séance, après nous (l'AE et moi) avoir assuré que tous acceptaient le contact avec leur partenaire de danse. Les participants et leur partenaire ont commencé à danser avec un contact tactile de leurs mains et leurs bras afin d'explorer l'espace de couple et l'*abrazo*. L'AE et moi avons alors

³⁸ Voir annexe C – Grille d'observation séance 2

³⁹ Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

⁴⁰ Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

pris soin de donner, à partir de la deuxième séance, un gel désinfectant à chaque couple afin de contribuer à un environnement sécuritaire en temps de pandémie.

L'AE et C-P saluent et accueillent les participants avec une bouteille d'eau et du gel. Ils [les participants] expriment verbalement et gestuellement leur étonnement face à cette attention inattendue⁴¹.

L'*accueil* a aussi servi à donner à chaque couple les supports didactiques prévus pour chaque séance. Par exemple, des cerceaux et les deux cordelettes (violette et orange)⁴². Concernant les cordelettes, nous (l'AE et moi) avons expliqué aux partenaires de danse comment aider les participants à les utiliser. L'usage de ces cordelettes visait à faciliter l'apprentissage du concept basique de l'*abrazo* du tango. Nous avons indiqué qu'il fallait mettre la cordelette orange autour du poignet gauche de chaque participant afin que la main gauche entre en contact avec la main du partenaire de danse. Pour la cordelette violette, nous avons indiqué qu'elle devait être autour du poignet droit du participant afin que la main droite soit en contact avec le dos de son partenaire de danse. Lors de la troisième séance, je n'avais pas prévu de cordelette pour moi. Ce n'est qu'à la quatrième, et dernière séance, que sur recommandation de la PD4 que j'ai réalisé l'importance de les avoir également autour de mes poignets. En effet, cela a facilité la bonne visualisation, pour chaque couple, de la façon de se positionner correctement dans l'exécution de l'activité dédiée à la formation de l'*abrazo*.

4.2.2 L'ouverture

À l'*ouverture* de la première séance, tout le groupe s'est assis en cercle pendant que je faisais une introduction verbale. D'une part, en observant cette première séance, je me suis rendu compte que mon discours contenait des informations longues et complexes, ce qui le rendait plus digeste pour les partenaires de danse, qui gardaient toujours un contact visuel avec moi, que pour les participants eux-mêmes.

Ensuite, C-P remercie le groupe d'être présent et commence à parler du déroulement des quatre séances à venir. Pendant que C-P parle, les partenaires de danse hochent affirmativement de la tête. Du côté des participants, la P4 regarde C-P et bouge ses jambes, le P1 détendu est assis sur sa chaise avec les bras et les jambes croisées et regarde C-P, la P3

⁴¹ Voir annexe C – Grille d'observation séance 2

⁴² Voir annexe C – Grille d'observation séance 2, 3 et 4

regarde le groupe dans son ensemble et la P2 regarde C-P. Durant ce moment, C-P formule un discours sur quelques notions basiques du tango⁴³.

Pour ce deuxième moment, *l'ouverture*, les participants ont été invités à faire une activité d'imitation. À partir de la première séance, il a été prévu que chacun des membres du groupe se présente en disant son prénom tout en exécutant un mouvement spontané. Quand une personne du groupe se présente, les autres membres l'imitent. À tour de rôle, le groupe reproduit ainsi le geste corporel et répète le prénom de chacun, et chacune, en conservant la même tonalité de voix (tel qu'issu d'une proposition des participants). Cette activité a été réalisée à deux reprises : une première fois sans musique afin de permettre la bonne compréhension de chacun, et une seconde fois avec une chanson de tango électronique douce pour profiter de l'activité comme telle. Dans cette activité, PD4 est devenu une facilitatrice pour P3 qui ne savait pas quoi faire pour cette activité.

Quand arrive le moment de la P3, elle commence à penser et elle met sa main sur la tête. À ce moment, la PD4 dit : « Ah, comme ça ! » Et, la PD4 exécute le même geste que la P3 qui est toujours en train de penser. À ce moment, le reste du groupe imite la même posture que la P3 qui est en train de penser⁴⁴.

Dans cette activité *d'ouverture*, j'ai pu observer un groupe accueillant et patient face à certains participants qui avaient besoin de plus de temps pour effectuer leur mouvement, comme ce fut le cas avec P3 et P4. De même, face à ce besoin de certains participants de prendre plus de temps pour répondre à l'activité, j'ai observé qu'en tant qu'éducatrice, le contact visuel et les messages verbaux deviennent des gestes de flexibilité pédagogique qui peuvent contribuer à encourager la participation à l'activité.

Après, la P2 dit son prénom avec son mouvement, suivi de la PD2. Au moment où la P4 doit dire son prénom et faire son geste, tout le groupe la regarde. P4 demeure figée, le groupe conserve alors la dernière posture qui avait été proposée par la PD2. La P4 regarde C-P et lui exprime qu'elle est en train de réfléchir. C-P lui dit : « Pas de problème ! Prends ton temps. » Ensuite, la P4 réalise son mouvement, le groupe l'imites et, finalement, la PD4 poursuit avec la réalisation de son propre mouvement⁴⁵.

⁴³ Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

⁴⁴ Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

⁴⁵ Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

L'imitation du geste de l'autre a été maintenue tout au long de l'intervention (les quatre séances) avec quelques variations. Dans la deuxième séance, l'ajout a été de réaliser des mouvements linéaires ou circulaires ceci afin de savoir ce qui avait été intégré par chaque participant lors de la première séance. Dans cette activité, seulement les partenaires de danse ont réalisé les mouvements linéaires ou circulaires. Les participants ont décidé de réaliser des mouvements spontanés.

La musique est mise en place et chacun dit son prénom et fait un mouvement. À ce moment, curieusement, les quatre participants font un mouvement spontané et ouvrent les bras. D'autre part, les partenaires de danse suivent la consigne que C-P avait demandée. Au début⁴⁶ C-P montre des mouvements et tout le monde la regarde⁴⁷.

Considérant que les participants n'ont pas montré les mouvements appris précédemment (durant la deuxième séance) lors de l'ouverture de la troisième séance, j'ai commencé par saluer chacune des personnes du groupe pour connaître leur état d'esprit. Ensuite, j'ai commencé la première activité en demandant uniquement aux participants de quels mouvements de la deuxième séance ils se souvenaient. Chacun des participants avec leur corps et quelques mots ont montré différents mouvements circulaires et linéaires. Ensuite, nous avons mis une chanson « La cumparsita ». Cela étant, j'ai dirigé le groupe tout au long de la chanson. Les mouvements que j'ai utilisés sont ceux que nous avons vus dans les séances précédentes (mouvements circulaires et linéaires). Ils ont tous imité mes mouvements et ont applaudi à la fin de l'activité. Au cours de cette activité, j'ai décidé de me positionner à l'intérieur du cercle afin de pouvoir avoir un contact visuel plus direct avec tout le monde, tout en guidant les mouvements.

C-P salue tout le monde et leur demande s'ils se souviennent des mouvements de la séance précédente (la séance 3). Le P1 montre avec son corps le mouvement linéaire, plus précisément le mouvement d'avant en arrière. La P2 montre le mouvement circulaire « le soleil » (rotation sur place). La P3 commence à penser à un mouvement et, pendant qu'elle réfléchit, la P4 nomme le mouvement de va-et-vient. La P3 propose ensuite son mouvement⁴⁸.

Durant l'ouverture, le groupe fait la même activité d'ouverture que lors de la séance 3. Un mouvement appris (circulaire ou linéaire) et dit « bonjour » à son partenaire d'à côté. Dans cette activité, contrairement à la séance précédente, tout le groupe a exécuté les

⁴⁶ Voir annexe C – Grille d'observation séance 2

⁴⁷ Voir annexe C – Grille d'observation séance 2

⁴⁸ Voir annexe C – Grille d'observation séance 3

mouvements. P3 prend plus de temps que les autres participants, mais elle exécute chaque fois le mouvement fait par les autres membres du groupe⁴⁹.

Au fur et à mesure que l'ensemble de l'intervention progresse, j'ai observé que la tonalité de voix utilisée comme éducatrice pour présenter l'activité permet d'attirer l'attention des participants et contribue à l'établissement d'un environnement amical.

C-P se lève de sa chaise et dit [avec un ton de voix de présentatrice et avec suspense] au groupe de conserver en tête leur geste, parce que maintenant on va recommencer avec l'ajout de la musique. À cette annonce, le groupe rit⁵⁰.

L'éducatrice demande également au groupe si le niveau sonore de la musique leur convient. Avec cette attention, elle permet de vérifier l'approbation de tous et renforcer leur sentiment d'inclusion à l'activité. Cette attention est faite en particulier pour s'assurer du confort d'une participante (P3) qui a une audition réduite.

C-P demande, ensuite, au groupe si le volume est adéquat. Après confirmation, sur de la musique électronique douce, chaque membre du groupe commence à dire leur prénom en exécutant leur mouvement. Le ton de voix de chacun suit la douceur de la musique⁵¹.

En tant qu'éducatrice, j'étais consciente de l'importance d'accompagner mon message verbal avec des gestes afin de faciliter la compréhension du message que je souhaitais faire passer aux participants. Comme l'affirment Tessari Veyre et Gremaud, « l'environnement joue un rôle majeur et peut faciliter ou entraver le développement de la communication » (2018, p.28). De même, tout au long de l'intervention (durant les quatre séances), j'ai conservé un contact visuel et je suis restée attentive aux gestes des participants afin de m'assurer que leur attention, leur compréhension et leur intérêt pour l'activité était bien présents.

⁴⁹ Voir annexe C – Grille d'observation séance 4

⁵⁰ Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

⁵¹ Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

C-P dit au groupe que la posture du corps dans le tango doit être ouverte et détendue. À cet instant, C-P change sa posture, elle s'assit en adoptant une posture droite. Tous les membres du groupe adoptent la même posture (imitation)⁵².

4.2.3 L'exploration

Le troisième moment de la séance était l'exploration. D'une durée de 30 minutes, cette exploration était entrecoupée d'une pause de 5 minutes en son milieu. Ainsi, chaque partie de l'exploration a eu une durée de 15 minutes, avant et après la pause. D'ailleurs, je rappelle que pendant ce moment la première séance a été consacrée à l'exploration de l'espace individuel ; la deuxième, l'exploration de l'espace en couple ; la troisième, l'exploration de l'espace social ; finalement, la quatrième séance a repris comme synthèse l'ensemble des concepts basiques (l'espace individuel, en couple et social ; les mouvements circulaires et linéaires ; et l'*abrazo*).

Comme je l'ai mentionné antérieurement dans le tableau 4.1, les analyses de ces adaptations se présentent en quatre tableaux dont chacun renvoie à l'une des modalités sensorielles (visuelle, tactile, auditive et kinésique). Pour une plus grande clarté de lecture, chacun de ces tableaux est également subdivisé en trois catégories d'adaptation, celles concernant l'éducatrice, l'activité et les supports didactiques. Pour chaque modalité, je présente les adaptations *a priori* et *a posteriori*. Enfin, j'ai réalisé quelques illustrations pour faciliter la compréhension de trois des quatre modalités, soit les modalités visuelles, tactiles et kinésiques.

D'abord, j'ai constaté que la modalité sensorielle qui a exigé le plus d'adaptation est la modalité visuelle. En effet, elle a nécessité une vingtaine d'adaptations : huit adaptations pour l'éducatrice ; quatre pour l'activité ; dix pour les supports didactiques. Ensuite, la deuxième modalité qui a connu le plus d'adaptation est la modalité auditive : six adaptations pour l'éducatrice ; une pour l'activité ; trois adaptations pour les supports didactiques. Pour la troisième modalité sensorielle, la modalité kinésique, il y a eu un total de sept adaptations : cinq adaptations pour l'éducatrice ; zéro pour l'activité ; deux pour les supports didactiques. Finalement, la modalité tactile est celle qui a eu le moins d'adaptations, soit quatre : zéro pour l'éducatrice ; trois pour l'activité ; et, une pour les supports didactiques.

Ce constat me fait remarquer qu'au moment de l'exploration des trois concepts basiques du tango (l'espace, le mouvement et l'*abrazo*), c'est la modalité visuelle qui a été la plus sollicitée et la modalité

⁵² Voir annexe C – Grille d'observation séance 1

tactile qui a été la moins sollicitée. L'une des raisons est que, comme éducatrice, j'utilisais ma gestuelle et mon contact visuel constamment pour entrer en relation avec les participants. Concernant, les supports didactiques et activités proposés, ils étaient majoritairement axés sur l'adaptation des tapis didactiques (individuels, en couple et social) ; un support didactique qui dans une large mesure interpelle la part visuelle. Une autre raison est la conséquence de la situation de pandémie où il est important de limiter le contact tactile pour assurer de bonnes mesures sanitaires. Donc, comme éducatrice, j'ai privilégié le contact visuel pour entrer en relation avec les participants et partenaires de danse plutôt que le contact tactile. Enfin, pour les deux autres modalités kinésique et auditive, elles sont deux modalités qui dans cette intervention ont eu presque le même nombre d'adaptations.

Tableau 4.2 Modalité visuelle : adaptations identifiées.

MODALITÉ VISUELLE	
ÉDUCATRICE	<p>1. Se placer au centre (éducatrice et assistant d'enseignement) pour montrer les mouvements : Pour rendre accessibles les démonstrations de mouvements au groupe comme éducatrice, avec l'assistant d'enseignement.</p> <p>Justification : En regardant l'enregistrement vidéo de la première séance⁵³, j'ai remarqué à plusieurs reprises qu'avec l'assistant d'enseignement, nous déplaçons notre tapis pour faire nos démonstrations de mouvements. De même, j'ai constaté que ces déplacements du tapis découlaient du fait que j'essayais de montrer les mouvements sous différents angles, afin de ne faire dos à aucun couple.</p> <p>À la fin de la première séance, lors de la clôture, j'ai demandé au groupe de participants où ils préféreraient que nous (l'assistant d'enseignement et moi) soyons situés pour leur montrer les mouvements. Pour répondre à la question, la majorité des participants ont convenu que nous devrions être situés au centre du cercle formé par les quatre couples, au lieu d'intégrer notre couple au groupe (voir figure 4.2).</p>

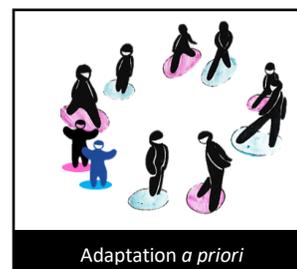


Figure 4.2 Adaptation : placement de l'éducatrice et de l'assistant d'enseignement

⁵³ Voir la grille d'observation complète séance 1 Annexe B

ÉDUCATRICE	<p>2. Être visible (seule ou avec l'assistant d'enseignement) au centre du cercle uniquement lors de l'explication du mouvement et être moins visible lors de la phase d'exploration de l'espace individuel et de couple : Pour mieux motiver l'exploration de tous et toutes.</p> <p>Justification : Lors de l'observation de la première séance, j'ai noté, comme réflexion⁵⁴, que pour la raison que je continuais à être dans une attitude directive — sans pourtant en être consciente sur le moment — les participants n'étaient pas en mesure de profiter pleinement de la phase d'exploration. Cela ne contribuait donc pas à leur propre expérience du mouvement, mais, plutôt, à une reproduction de mon mouvement.</p>
	<p>3. Informer le groupe de notre posture d'observateur en restant ouverts aux questions : À partir de la deuxième séance, nous avons informé le groupe de ce changement de posture (plus d'observation que de direction pendant leurs explorations). De même, nous avons considéré de rappeler au groupe que s'ils ont des questions concernant les mouvements ou consignes données, nous demeurons ouverts à les recevoir.</p> <p>Justification : Lors de la deuxième séance⁵⁵, le couple 3 (PD3 et P3) était surpris de nous (l'AE et moi) voir dans un rôle d'observateur passif (non directif) pendant qu'il réalisait la danse avec le cerceau.</p>
	<p>4. Conserver le contact visuel avec tous les membres du groupe : Pendant toute la durée de la séance, l'AE et moi avons conservé le contact visuel avec tout le groupe, et ce, malgré les particularités de certains membres du groupe qui demandent plus d'adaptations que d'autres⁵⁶.</p> <p>Justification : L'attention visuelle aux participants. Notamment, pendant l'exploration de l'espace individuel avec les yeux fermés, la P3 (avec DI et audition réduite) a demandé plus d'attention sur elle par rapport aux autres participants⁵⁷.</p>
	<p>5. Avoir, en avance, des cordelettes (orange et violette) placées sur mes poignets : Cela a permis à tout le monde, lors de la dernière séance, de se positionner plus facilement pour l'<i>abrazo</i> du tango.</p> <p>Justification : Pendant l'exploration de l'<i>abrazo</i> du tango, les participants ont éprouvé des difficultés de compréhension. Ils ne savaient pas comment placer leurs bras et mains avec leur partenaire de danse. De même, durant les observations de l'enregistrement de la troisième séance⁵⁸, j'ai observé que les bras et mains des participants n'étaient pas bien placés. Également, à plusieurs moments, les participants se séparaient de leur partenaire de danse pour reprendre l'<i>abrazo</i> plus tard.</p>

⁵⁴ Voir journal de bord séance 1 Annexe A

⁵⁵ Voir la grille d'observation complète séance 2 Annexe B

⁵⁶ Voir la grille d'observation complète séance 2 Annexe B

⁵⁷ Voir journal de bord séance 1 Annexe A

⁵⁸ Voir la grille d'observation complète séance 3 Annexe B

ÉDUCATRICE	<p>6. Avoir un regard sensible au langage gestuel de chaque membre du groupe : Pour ainsi adapter les activités expérimentées comme inconfortables ou déplaisantes pour certains membres du groupe.</p> <p>Justification : En raison de croyances sociales et culturelles, le P1 ne se sentait pas à son aise d’avoir un contact visuel prolongé avec la PD1⁵⁹. J’ai donc donné l’option de regarder le partenaire à la hauteur du thorax.</p>
	<p>7. Utiliser mes mains pour toucher le tapis individuel : Pour montrer comment réaliser le contact tactile avec les pieds sur le tapis individuel pendant le mouvement linéaire (vers l’avant, vers l’arrière et sur les côtés).</p> <p>Justification : La P3 ne comprend pas bien comment toucher son tapis individuel avec les pieds. Donc, j’ai utilisé mes mains pour expliquer la sensation du contact tactile entre les pieds et le tapis individuel.</p>
	<p>8. Être ouverte au remplacement des partenaires de danse lorsqu’ils doivent s’absenter : Pour favoriser la continuité de l’exploration du participant à l’activité.</p> <p>Justification : Cette adaptation a été faite, durant la troisième séance, lorsque la P3 a été laissée seule un moment par la PD3⁶⁰. J’ai donc décidé de remplacer sa partenaire de danse, en suivant les mouvements de la P3 uniquement avec un contact visuel, afin de respecter les consignes sanitaires du moment.</p>
ACTIVITÉ	<p>1. Réaliser des déplacements à l’intérieur et à l’extérieur du tapis individuel en suivant sa bordure circulaire : Pour explorer le mouvement circulaire en solo.</p> <p>Justification : Afin d’aider à la compréhension du mouvement circulaire (individuel) aux participants et partenaires de danse.</p>
	<p>2. Réaliser l’activité du miroir : Elle a permis aux participants de reconnaître visuellement la présence de leur partenaire de danse.</p> <p>Justification : Lors de la première séance⁶¹, cette activité (voir figure 4.3) a permis d’amorcer en douceur la dynamique de couple.</p>

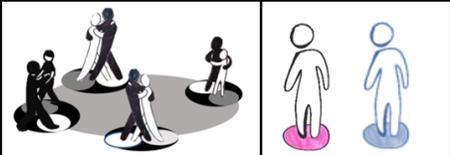


Figure 4.3 Activité : le miroir

⁵⁹ Voir la grille d’observation complète séance 3 Annexe B

⁶⁰ Voir la grille d’observation complète séance 3 Annexe B

⁶¹ Voir la grille d’observation complète séance 1 Annexe B

ACTIVITÉ	<p>3. Rappeler à tous ceux qui sont dans le rôle de « guidé » de porter le regard sur la poitrine de leur partenaire qui guide les mouvements du couple : Afin de réagir au bon moment quand, comme personne guidée, il faut reculer ou avancer.</p> <p>Justification : Afin d'explorer les mouvements linéaires en couple (vers l'avant et vers l'arrière), présentés lors de la quatrième séance⁶². Cette adaptation a encouragé la communication (et compréhension) non verbale des mouvements dans chaque couple. Et, cette activité épargnait à chaque couple le besoin de regarder le sol pour éviter le regard de l'autre.</p>
	<p>4. Intégrer le concept de l'abrazo chez les couples participants de manière plus naturelle et moins technique : Afin de faciliter la compréhension du concept de l'<i>abrazo</i>.</p> <p>Justification : Pendant la troisième séance, l'exploration du nouveau concept de l'<i>abrazo</i> a été un défi pour les participants. Donc, pour la quatrième et dernière séance, l'accent a été mis sur une exploration, en commençant par le câlin naturel, ensuite par les mains, puis par les avant-bras et, enfin, par l'<i>abrazo</i> du tango. De cette façon, les participants ont eu la possibilité de mieux intégrer le concept.</p>
SUPPORTS DIDACTIQUES	<p>1. Segmenter l'ancien tapis didactique de García (2010) : Pour aider chacun des participants à repérer et limiter visuellement leur espace individuel de danse, ainsi que celui de leur partenaire de danse (voir figure 4.4).</p> <p>Justification : La couleur des deux tapis a été choisie (rose) pour les participants et bleue pour leur partenaire de danse. Cette décision a été prise afin de garantir une distinction claire qui s'appuie sur le contraste entre les deux couleurs, une couleur chaude (rose) et une couleur froide (bleu) (Zimbrón, 2018).</p> <div data-bbox="980 911 1430 1142" style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <div data-bbox="980 1079 1235 1142" style="text-align: center;">Tapis didactique SANS adaptation</div> <div data-bbox="1235 1079 1430 1142" style="text-align: center;">Tapis didactique AVEC adaptation</div> </div> </div> <p style="text-align: center;">Figure 4.4 Adaptation : tapis individuel</p>

⁶² Voir la grille d'observation complète séance 4 Annexe B

- 2. Réaliser préalablement une signalisation avec des rubans (rouge et jaune) sur le tapis individuel :**
Pour rendre visibles les mouvements linéaires.

Justification :

La couleur du ruban rouge a été utilisée pour aider les déplacements sur les côtés (gauche/droite) et la couleur du ruban jaune pour indiquer les déplacements vers l'avant et l'arrière (figure 4.5).

Une fois la première séance terminée et les participants partis, nous (l'AE et moi) avons constaté des adaptations à faire⁶³ pour avoir une meilleure gestion du temps de chaque séance. De cette manière, à partir de la deuxième séance, la signalisation sur le tapis individuel (rubans de couleurs rouge et jaune) a été préalablement mise sur le tapis. Au lieu d'être placée la journée même dans la salle, quelques minutes avant le déroulement de l'activité.

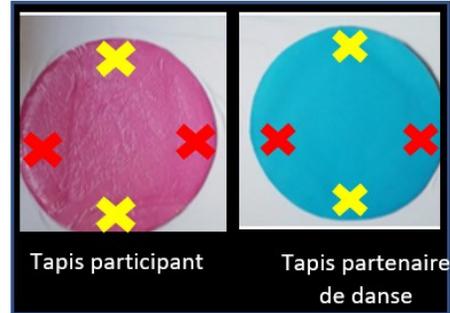


Figure 4.5 Tapis des participants (et partenaires) : indications des mouvements linéaires

- 3. Réaliser et mettre en place un avis sur la porte qui informe de l'heure réservée de la salle et de l'accès uniquement aux participants du projet :** Pour privilégier la concentration des participants.

Justification :

Après la première séance, avec la tenue du journal de bord⁶⁴ et l'observation de la vidéo⁶⁵, j'ai constaté qu'avant la pause et pendant la pause deux intervenants étaient entrés dans la salle. L'un, pour aller chercher un système audio et l'autre pour demander aux participants comment ils allaient. Ces interruptions ont nui à la bonne dynamique de groupe et au maintien de la concentration de chacun.

- 4. Réaliser un tapis de couple (figure 4.6) :** Il a servi pour repérer et limiter visuellement l'espace en couple pendant la réalisation des mouvements circulaires⁶⁶.

Justification :

Le tapis a été fait avec une couleur verte pour offrir un contraste avec les tapis individuels rose et bleu.



Figure 4.6 Tapis de couple

⁶³ Voir journal de bord séance 1 Annexe A

⁶⁴ Voir journal de bord séance 1 annexe A

⁶⁵ Voir la grille d'observation complète séance 1 Annexe B

⁶⁶ Voir la grille d'observation complète séance 2,3 et 4 Annexe B

5. **Donner une image (un pingouin) de référence pour indiquer le transfert de poids aux participants** : Pour démarrer la danse en couple.

Justification :

Dans le tango de salon, on appelle *transfert de poids* une ressource corporelle de base pour pouvoir communiquer au partenaire le pied qui doit être libre et le type de mouvement à réaliser (linéaire ou circulaire). Donc, j'ai décidé de coller un pingouin sur le tapis individuel⁶⁷ (voir figure 4.7). Parce que l'animal a un mouvement similaire de balancement ou *transfert de poids*. Ainsi, lorsque j'aurai besoin de donner les consignes de transfert de poids, je dirai « pingouin ». Le *langage imagé*⁶⁸ (du pingouin) pourra favoriser la compréhension du concept et les participants pourront guider leur partenaire de danse plus facilement.



Figure 4.7 Tapis individuel : pingouin

6. **Utiliser deux dessins, un de soleil et une lune** : Pour favoriser la dynamique du couple dans le mouvement circulaire. Cette adaptation est liée également au *langage imagé*.

Justification :

La figure 4.8 montre d'une part, que l'image du *soleil* a été collée dans le centre du tapis de couple et qu'elle a servi de repère visuel aux participants pour se situer au centre de l'espace du couple et ainsi guider plus facilement le mouvement circulaire (l'un pivote au centre et l'autre marche autour du cercle sur le rebord). D'autre part, l'image de *la lune* sur le bord du tapis du couple a été un point de référence pour démarrer et terminer le mouvement circulaire en couple⁶⁹.

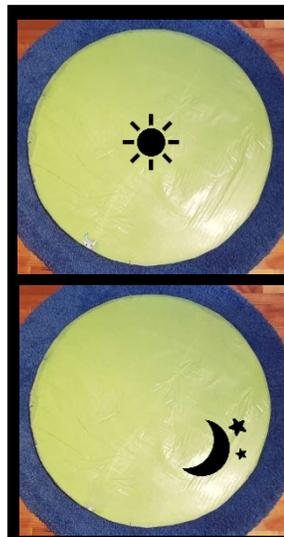


Figure 4.8 Tapis de couple : lune et soleil

⁶⁷ Voir la grille d'observation complète séance 3 Annexe B

⁶⁸ Un langage qu'utilisent des images et des métaphores pour aider à la compréhension.

⁶⁹ Voir la grille d'observation complète séance 3 Annexe B

- 7. Apporter un grand tapis qui a été placé au centre de la salle en tant que « tapis social » (voir figure 4.9) :** L'utilisation du tapis social (de couleur jaune) a permis au groupe de comprendre plus facilement comment tourner dans le sens inverse des aiguilles d'une montre, tout comme cela se danse dans une *milonga* ou pratique de tango.

Justification :

Pour la compréhension de l'espace social, j'ai réalisé, durant la quatrième séance⁷⁰, une exploration évolutive qui partait d'abord d'une exploration individuelle, ensuite en couple et, finalement, en groupe.



Figure 4.9 Tapis social

- 8. Utiliser deux cordelettes de couleurs différentes (violette et orange) à placer sur les poignets des participants :** Pour introduire le nouveau concept de l'*abrazo*.

Justification :

Lors de la troisième séance, j'ai utilisé deux cordelettes afin d'indiquer le placement des mains : la main droite qui va sur le dos du partenaire de danse et la main gauche qui prend sa main droite afin de former l'*abrazo* du tango. Une des participantes (P2) a même fait un commentaire⁷¹ concernant l'aide visuelle de ce support didactique pour comprendre comment former l'*abrazo* avec son partenaire de danse. (voir figure 4.10)

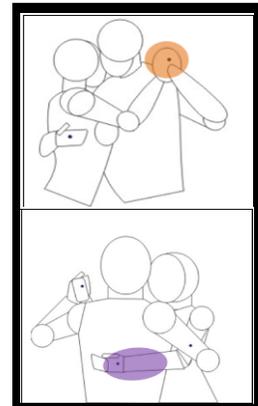


Figure 4.10
L'abrazo avec les
cordelettes de
couleur

⁷⁰ Voir la grille d'observation complète séance 3 et 4 Annexe B

⁷¹ Voir la grille d'observation complète séance 3 Annexe B

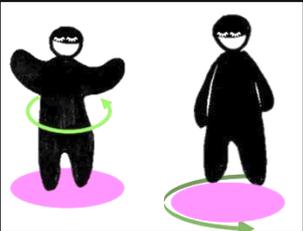
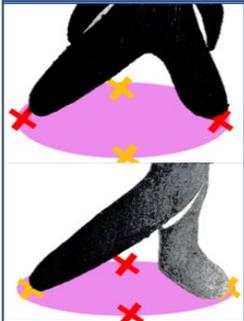
SUPPORTS DIDACTIQUES	<p>9. Montrer une vidéo de danseurs de tango (sans et avec DI) en m’assurant la qualité du son et de l’image : Afin de donner une image claire aux participants sur la danse du tango.</p> <p>Justification : La PD1 m’a suggérée de montrer des couples en train de danser le tango. J’ai immédiatement accepté cette suggestion et, avec l’organisme, j’ai planifié une brève projection en m’assurant de la disponibilité du support didactique adéquat (projecteur vidéo et écran en toile). Donc, pour la quatrième séance, j’ai choisi une vidéo de danseurs (avec et sans DI) en train de présenter une performance devant un public. Cela a permis aux membres du groupe de voir que des personnes avec DI peuvent être de véritables danseurs de tango.</p> <p>L’adaptation pour les interventions futures consiste à m’assurer que le son fonctionne. J’ai dû indiquer verbalement et avec mes mains, sur la vidéo projetée, les concepts appris lors de l’intervention (l’espace, le mouvement et l’<i>abrazo</i>). Ces mêmes concepts que les danseurs rendaient visibles sur la vidéo. Pendant ce moment de projection, j’ai repéré dans le groupe plusieurs sourires et rires. Certains participants ont pointé du doigt des danseurs et d’autres ont commenté la vidéo avec leur partenaire de danse⁷².</p>
	<p>10. Adapter la salle comme piste de danse (pas de tapis, pas de chaises, pas de tables, etc.) : Pour vraiment vivre une expérience de danse du tango, éviter d’encombrer l’attention des participants par des stimulus et informations superflus et, enfin, assurer une aisance des mouvements dans un espace sécuritaire.</p> <p>Justification : Afin que les couples puissent danser après avoir vu la vidéo, l’objectif a été de permettre au groupe de participants de profiter davantage de leur propre expérience du tango. Pour la quatrième (et dernière) séance, toutes les chansons ont été de la musique de tango traditionnel. Cette adaptation a coïncidé avec l’ambiance de la vidéo qui montrait une danse exécutée sur une musique traditionnelle de <i>tango salon</i>.</p>

Tableau 4.3 Modalité tactile : résultats des adaptations

MODALITÉ TACTILE	
ACTIVITÉ	<p>1. Explorer l’<i>abrazo</i> du tango de manière progressive : Pour apprivoiser selon le rythme de chacun, le contact avec le partenaire de danse.</p> <p>Justification : D’abord pour explorer l’<i>abrazo</i>, nous avons commencé par le câlin naturel, ensuite un contact avec les mains, puis avec les avant-bras et enfin un positionnement qui se termine par l’<i>abrazo</i> du tango⁷³.</p>

⁷² Voir la grille d’observation complète séance 4 Annexe B

⁷³ Voir la grille d’observation complète séance 4 Annexe B

ACTIVITÉ	<p>2. Marcher en cercle à l'intérieur du tapis avec les yeux fermés en suivant le bord du tapis avec un contact des pieds.</p> <p>Justification : Le but de cette activité était de permettre à chacun d'explorer, à travers sa sensation tactile, à l'intérieur de l'espace individuel (voir figure 4.11), les mouvements circulaires dans le tango.</p>	 <p>Figure 4.11 Exploration tactile : mouvements circulaires</p>
	<p>3. Déplacement linéaire en touchant les rubans (rouge et jaune) : Demander aux participants et à leurs partenaires de danse d'exécuter des mouvements en touchant avec les pieds les points de référence délimités : les points de références rouges pour aller sur les côtés et les points de références jaunes pour aller de l'avant à l'arrière (voir figure 4.12).</p> <p>Justification : Pour la troisième adaptation de la modalité tactile, j'ai cherché un support didactique avec une texture différente de celui du tapis individuel afin de permettre aux participants de repérer plus facilement, avec les yeux fermés, les points de déplacement linéaire.</p>	 <p>Figure 4.12 Exploration tactile : mouvements</p>
SUPPORTS DIDACTIQUES	<p>1. Apporter des cerceaux plus petits pour tout le groupe, même pour nous deux (l'assistant d'enseignement et moi).</p> <p>Justification : Lors de la deuxième séance⁷⁴, j'ai réalisé cette adaptation afin de maintenir une atmosphère égalitaire et aussi d'éviter de heurter un autre membre du groupe avec le cerceau lors de l'exploration individuelle ou en couple.</p>	

⁷⁴ Voir la grille d'observation complète séance 3 Annexe B

Tableau 4.4 Modalité auditive : résultats des adaptations

MODALITÉ AUDITIVE	
ÉDUCATRICE	<p>1. Communiquer le message verbal sans l'utilisation d'un appareil d'amplification de la voix quand la séance est destinée à un petit groupe : Afin de permettre un rapprochement dans la relation entre participants et intervenant et d'avoir une relation d'égal à égal.</p> <p>Justification : Après l'observation de la première séance⁷⁵, je me suis rendu compte que le dispositif utilisé pour amplifier la voix, au lieu d'aider à entrer en relation avec les participants, m'éloignait d'eux.</p>
	<p>2. S'informer des besoins particuliers des participants : M'informer à partir d'une personne tierce des besoins particuliers pour chacun des participants (difficulté auditive, gêne au contact, vertiges, inconfort dû à une musique élevée, etc.). Ces informations sont à prendre en compte pour adapter l'activité afin de trouver les moyens pour favoriser une bonne participation de tous.</p> <p>Justification : Cette adaptation a surgi à partir de la deuxième séance de l'expérience vécue avec la PD3⁷⁶ pendant la première partie de l'exploration.</p>
	<p>3. Donner des consignes verbales claires avec un <i>langage imagé et court</i> : À partir de la première séance, j'ai commencé à donner des consignes comme « soleil à l'extérieur »⁷⁷ pour indiquer aux participants de marcher autour du tapis individuel.</p> <p>Justification : Afin de m'assurer que les participants entendent et comprennent bien les consignes.</p>
	<p>4. Adresser des consignes au groupe ou à la personne avec un rythme de parole adéquat (volume, vitesse, silence...) sans musique de fond.</p> <p>Justification : Après la première séance, cette adaptation a aidé les participants à se concentrer sur un seul stimulus auditif.</p>
	<p>5. Privilégier un plan de séance axé sur la qualité et non la quantité : Afin que les participants vivent une expérience agréable et non l'inverse. Cela signifie de se concentrer sur l'exploration des concepts déjà vus au lieu d'ajouter un nouveau concept qui pourrait alourdir l'apprentissage.</p> <p>Justification : Cet adaptation a été faite après avoir regardé l'enregistrement de la troisième séance⁷⁸ afin de la appliquer lors de la quatrième, et dernière, séance. À la troisième séance, j'ai constaté qu'il y avait eu beaucoup de nouveaux contenus donnés au groupe, spécialement pour les participants (mouvement autour du tapis social, détails sur la formation de l'<i>abrazo</i>, transfert de poids avec une nouvelle image [le pingouin], et réalisation de mouvements circulaires et linéaires dans l'espace du couple en tenant en compte d'autres images [la lune et le soleil]).</p>

⁷⁵ Voir la grille d'observation complète séance 1 Annexe B

⁷⁶ Voir journal de bord séance 1 annexe A et la grille d'observation complète séance 1 Annexe B

⁷⁷ Voir la grille d'observation complète séance 1,2,3 et 4 Annexe B

⁷⁸ Voir la grille d'observation complète séance 3 Annexe B

ÉDUCATRICE	<p>6. Communiquer aux participants et partenaires de danse des mouvements de rotation et de marcher en cercle tout en respectant leur rythme lors de l'exécution des activités : Pour mettre en action les adaptations faites sur le tapis de couple au niveau visuel (la lune et le soleil, figure 4.8)</p> <p>Justification : Afin de rappeler aux participants de guider lentement leur partenaire de danse lors de l'exécution de mouvements circulaires et éviter les vertiges chez les partenaires de danse.</p>
ACTIVITÉ	<p>1. Maintenir l'activité du miroir pendant une chanson complète pour favoriser l'exploration : Afin que la personne guidée puisse expérimenter à son rythme le mouvement en se laissant guider par son partenaire.</p> <p>Justification : Dans l'activité auditive, il y avait une seule adaptation centrée sur l'activité du <i>miroir</i>. Après avoir indiqué clairement les rôles (guideur/guidé) durant la première séance, j'ai remarqué que je changeais rapidement de rôle, alors que les participants intégraient à peine leur rôle.</p>
SUPPORTS DIDACTIQUES	<p>1. Utiliser des thèmes musicaux de 3 minutes maximum : Afin de contribuer au maintien du plaisir des participants à participer à l'activité.</p> <p>Justification : Après l'observation de l'enregistrement vidéo de la première séance⁷⁹, je me suis également rendu compte que lors de l'activité du miroir, la chanson utilisée était trop longue. Les membres du groupe ne souriaient plus et exécutaient les mouvements en manifestant des petits gestes de fatigue.</p>
	<p>2. Utiliser des chansons traditionnelles du tango, par exemple « la cumparsita », « pour una cabeza » : Pour commencer à introduire une ambiance de <i>tango salon</i>.</p> <p>Justification : À partir de la deuxième séance⁸⁰, j'ai présenté davantage de chansons traditionnelles afin d'aider le groupe à identifier, de manière auditive, la danse du tango.</p>

Tableau 4.5 Modalité kinésique : résultats des adaptations

MODALITÉ KINÉSIQUE	
ÉDUCATRICE	<p>1. Laisser les participants trouver leur propre rythme : Bouger en adoptant une posture d'observatrice plutôt que directive.</p> <p>Justification : L'observation effectuée pour la première séance⁸¹ ayant mis en évidence que je donnais trop de consignes aux couples, j'ai apporté une adaptation pour limiter mes consignes dès la deuxième séance.</p>

⁷⁹ Voir la grille d'observation complète séance 1 Annexe B

⁸⁰ Voir la grille d'observation complète séance 2 Annexe B

⁸¹ Voir la grille d'observation complète séance 1 Annexe B

ÉDUCATRICE	<p>2. Accompagner mon message verbal avec un langage gestuel clair et précis pour contribuer à la compréhension des consignes : J'ai accompagné mon message verbal de ma gestuelle pour les participants qui sont plus visuels ou qui ont une déficience auditive⁸².</p> <p>3. Trouver un moment pour corriger la posture de chaque couple sans interrompre le rythme de l'activité pour le groupe : Pour contribuer à favoriser la concentration du groupe.</p> <p>Justification : Après l'observation de la troisième séance⁸³, j'ai constaté que nous (l'AE et moi) sommes restés longtemps en train d'organiser la posture de l'<i>abrazo</i> de quelques couples. Pendant ce temps, les autres couples attendaient que nous terminions pour pouvoir nous poser des questions.</p> <p>4. Demander aux partenaires de danse de s'asseoir : Afin de permettre aux participants d'expérimenter les mouvements circulaires et linéaires avec plus d'amplitude sans devoir penser à éviter de heurter avec leurs pieds leur partenaire de danse.</p> <p>Justification : Durant la rétroaction de la troisième séance, deux partenaires de danse (PD1 et PD3) ont mentionné le désir que les participants fassent des pas plus longs et près du sol (presque en frôlant le sol). Dans cette adaptation, deux partenaires de danse ont adopté une attitude de spectatrices et l'une des partenaires de danse a continué à donner des instructions à la participante. Une autre constante était que les participants faisaient des mouvements plus spontanément et leurs déplacements étaient plus amples en comparaison de la même activité avec sa partenaire de danse.</p> <p>5. Rappeler aux participants de guider lentement leur partenaire de danse lors de l'exécution de mouvements circulaires.</p> <p>Justification : Concernant le rôle de guideur. Lors de la première séance, la PD3 m'a informé qu'elle avait eu des vertiges lors du mouvement circulaire qui a été guidé par la P3.</p>
SUPPORTS DIDACTIQUES	<p>1. Placer les tapis individuels de sorte à assurer plus de distance entre les participants et les partenaires de danse : Cela favorise la liberté de mouvement de chacun.</p> <p>Justification : La première adaptation de l'activité a concerné la recommandation du P1 dans la première séance. Il est entré en collision avec sa PD1 pendant l'exploration du mouvement circulaire sur place (voir figure 4.13).</p> <div data-bbox="1143 1255 1377 1629" style="text-align: center;"> </div>

Figure 4.13
Distance : tapis individuel

⁸² Voir la grille d'observation complète séance 1 Annexe B

⁸³ Voir la grille d'observation complète séance 3 Annexe B

2. S'assurer que tout le monde a le même type de support didactique : Pour motiver l'exploration du mouvement dans l'espace individuel et en binôme, les supports didactiques adéquats ont permis d'ouvrir les bras pour explorer le concept de l'*abrazo* du tango et progressivement entrer en contact avec l'autre en contexte de la pandémie (voir figure 4.14).

Justification :

Dans la deuxième séance, j'ai considéré également la pertinence de l'utilisation de grands cerceaux pour augmenter l'amplitude des mouvements. Toutefois, pour la troisième séance, j'ai dû les changer pour de plus petits en raison du manque de distance entre participants. L'autre raison a été qu'il y avait trois personnes avec un cerceau plus petit que les autres, soit la PD4, l'AE et moi. Bien que la partenaire de danse ait réagi avec humour, elle a néanmoins remarqué cette différence. Enfin, l'inclusion du support didactique des cerceaux dans l'exploration de l'espace individuel m'a fait constater que les participants bougeaient plus spontanément que leurs partenaires de danse, pendant l'activité d'auto-exploration.



Figure 4.14
Exploration en couple avec le cerceau

4.2.4 La pause

Durant la durée de chacune des séances, les participants ont pris une pause de 5 minutes. Le but de cette courte pause était de proposer un moment de repos afin d'activer l'attention des participants pour le retour, en tenant en compte la « comorbidité élevée de trouble de déficit de l'attention avec/sans hyperactivité (TDAH) [qui] est présente dans la DI » (Côté *et al.*, 2016, p.122-123). Également, concernant la concentration, les personnes ayant une DI « [...] peuvent soit se concentrer et s'occuper longtemps d'une chose ou d'une activité, soit sauter d'une chose à l'autre » (Jannik, 1994. p.145).

Dans le plan d'intervention, le segment de pause a été prévu comme un moment de détente et d'échange. Après avoir visionné la vidéo de la première séance, j'ai constaté que le temps de pause pouvait cependant devenir un moment utile pour clarifier une situation. En cela, durant la pause de la première séance, nous (l'AE et moi) avons dû parler en accordant plus de temps à la PD3 qu'avec le reste du groupe. Faisant un retour sur la première partie de l'exploration, la PD3 m'a informé que la P3 avait un problème d'audition et qu'elle n'avait pas son appareil auditif. Donc, PD3 corrigeait constamment la P3 en lui disant quoi faire. Ignorant cette particularité de la P3, j'avais préalablement demandé à quelques reprises à la PD3 de laisser la P3 plus libre dans son exploration du mouvement. La pause a donc permis un partage d'information qui s'est révélé important.

Durant ce moment, la PD3 cherche C-P et l'AE pour leur parler de la P3, tandis que le groupe sort chercher du café ou de l'eau.⁸⁴

Toutefois, pendant cet échange utile durant la pause, j'ai également observé que les autres participants se promenaient dans la salle ou restaient assis, mais sans avoir vraiment d'interaction. J'ai donc commencé à faire de petits échanges avec les autres personnes présentes dans la salle et l'AE (avec une expertise en accompagnement des personnes) s'est chargé de continuer à discuter avec les participants.

C-P laisse l'AE parler avec la PD3. C-P réalise un tour de salle et commence à demander aux participants et partenaires de danse comment ils vont. Le P1 arrive et fait des gestes (OK !) à C-P. La P4 s'assit sur le sol, C-P lui dit « j'aime sa posture ! »⁸⁵

Ainsi, pour la deuxième séance, j'ai trouvé important d'apporter une adaptation de manière à utiliser le moment de la pause pour générer une interaction sociale avec tous les participants. Et, en ce sens, prendre plutôt le temps à la fin de la séance (au lieu de la pause) pour parler plus spécifiquement avec les participants que vivent une situation particulière afin de mieux répondre à leurs besoins.

Pendant la pause de la deuxième séance, le groupe a été plus ouvert à interagir. Même s'il y avait des chaises, quatre personnes (P3, PD3, P4 et PD4) s'étaient assises ensemble sur le sol. Bien que pour cette séance je me suis assurée de parler avec tout le monde, je n'ai pas pu faire de véritables échanges en raison du temps alloué qui était trop court. Donc, je considère que la pause mérite d'être allongée pour favoriser des échanges de plus grandes qualités entre l'éducateur et les participants ou les participants eux-mêmes. En ce sens, l'adaptation pour les futures interventions consiste à ajouter un minimum de dix minutes, ce qui permettra d'encourager plus d'interaction dans le groupe..

Concernant la pause, C-P a utilisé une chanson qui a un rythme doux. Bien qu'il y ait des chaises dans la salle, deux partenaires de danse ont décidé de s'asseoir par terre et de commencer à parler. Les autres participants se sont également assis par terre. Un intervenant (externe au projet) s'est approché pour observer le groupe de la porte pour ensuite partir. *J'ai commencé à faire de brefs échanges avec tout le monde*⁸⁶.

⁸⁴ Voir la grille d'observation pause séance 1 Annexe B

⁸⁵ Voir la grille d'observation pause séance 1 Annexe B

⁸⁶ Voir la grille d'observation pause séance 2 Annexe B

Par contre, lors de la troisième séance, le groupe était moins intégré, chaque couple a décidé de rester dans son coin sans interagir avec les autres couples. Donc, j'ai essayé d'établir des échanges de manière plus personnalisée avec chaque couple et j'ai constaté qu'il y avait de la fatigue chez certains participants et partenaires de danse. Ils m'ont informé que c'était à cause de la météo.

Contrairement à la pause de la séance précédente, où le groupe semblait commencer à s'intégrer davantage, pendant cette pause, chaque couple de danse était assis sur une chaise l'un à côté de l'autre, sans vraiment interagir. Certains membres du groupe ont bu de l'eau, le P1 a fait des push-up, la P2 a quitté la pièce et après elle est revenue. Malgré cela, C-P a fait le tour du groupe en demandant comment ils se sentaient.⁸⁷

Pour la dernière séance (la quatrième), nous (l'AE et moi) avons décidé de montrer la vidéo de danseurs de tango avec et sans DI. Malheureusement, le son ne fonctionnait pas. Mais ce problème technique est devenu l'occasion de montrer aux participants les différentes activités que nous avons réalisées et leur lien avec la vidéo, tout en soulignant la diversité de chaque danseur. Ce moment a été une opportunité pour les participants qui se sont reconnus comme danseurs de tango en s'identifiant aux danseurs dans la vidéo. Ils ont eu la possibilité de voir que, comme eux, ils ont toutes les capacités intellectuelles et physiques pour danser vraiment le tango.

Pendant la pause, C-P décide de jouer la vidéo de tango inclusif. Malheureusement, C-P et l'AE rencontrent des difficultés techniques. Le son ne joue pas. Bien que cela se produit, le groupe est attentif à la vidéo. C-P profite du fait qu'il n'y a pas de son dans la vidéo pour souligner les parallèles avec ce que le groupe a déjà exploré durant les différentes séances (l'abrazo, les mouvements circulaires, linéaires). Durant l'explication de la vidéo, la P3 fait des sons « Ah ! » et rit. Quand C-P dit au groupe : « Ils font également des mouvements plus complexes. » La P4 dit « Éventuellement... » Et quand C-P dit : « Il y a des danseurs avec déficience intellectuelle et physique. Ils dansent avec des personnes sans déficience. » La P2 dit « Comme nous, avec trisomie 21 ! » et elle commence à applaudir.⁸⁸

4.2.5 La clôture

Finalement, il y a l'étape de la clôture qui a une durée de dix minutes. Tous les membres du groupe sont alors invités à s'asseoir. Ce moment m'a permis de remercier les participants et leur a également permis de se remercier entre eux.

⁸⁷ Voir la grille d'observation pause séance 3 Annexe B

⁸⁸ Voir la grille d'observation pause séance 4 Annexe B

C-P met une chanson douce et fait un étirement avec le groupe. Elle met les deux mains ensemble sur sa poitrine et dit « Merci ! ». Et le groupe la suit en faisant de même. C-P demande ensuite aux participants de remercier leur partenaire, puis, au choix, de leur faire un câlin (pour P3 et PD3, P4 et PD4) ou de faire un petit contact de coude à coude (P1 et PD1, P2 et PD2). Elle arrête la musique et elle commence la rétroaction de la séance avec les participants.⁸⁹

Finalement, C-P dit : « Merci à tous ! » Elle remercie également les partenaires d'avoir évité de donner des instructions aux participants durant la dernière activité. »⁹⁰

L'ensemble du groupe est invité à s'asseoir et à faire connaître leur sentiment par rapport à leur expérience. À ce moment, il y a des rires dans le groupe face aux commentaires spontanés de quelques partenaires de danse et d'une participante. Ainsi, les retours des participants commencent enrichissant l'atmosphère conviviale du groupe⁹¹.

À la fin, C-P remercie tout le monde d'avoir été présent et reçoit un retour de remerciement⁹².

Le groupe s'assied en cercle, reçoit un chocolat du pays de C-P (la Colombie) avec un petit message « Merci pour ta participation ». Tout le monde apprécie cette attention⁹³.

Durant l'étape la *clôture*, pour chacune des quatre séances, j'ai reçu quelques rétroactions des participants concernant ce qu'ils ont aimé le plus lors des différentes activités. De manière générale, la réponse des participants s'est limitée à souligner qu'ils s'étaient bien sentis lors de leur participation. Provenant des participants, il y a eu quelques recommandations, mais surtout une manifestation de leur appréciation aux différentes activités.

C-P commence par nommer chacun des participants pour connaître leur évaluation des activités expérimentées. La P3 qui répond : « Bien ! » et fait un geste avec ses mains (pour former un cœur). C-P lui dit « Merci beaucoup »⁹⁴.

La P3 s'est d'abord limitée à exprimer qu'elle se sentait bien en classe⁹⁵.

Si les participants se sont bien exprimés sur ce qu'ils avaient aimé, j'ai remarqué que ces rétroactions venaient uniquement après que je m'adresse directement à eux. Deux des participantes (P3 et P4) ont

⁸⁹ Voir la grille d'observation clôture séance 1 Annexe B

⁹⁰ Voir la grille d'observation clôture séance 1 Annexe B

⁹¹ Voir la grille d'observation clôture séance 2 Annexe B

⁹² Voir la grille d'observation clôture séance 2 Annexe B

⁹³ Voir la grille d'observation clôture séance 4 Annexe B

⁹⁴ Voir la grille d'observation clôture séance 1 Annexe B

⁹⁵ Voir la grille d'observation clôture séance 3 Annexe B

particulièrement aimé l'activité de danse sur le tapis en couple. La P4 a nommé par elle-même cette activité « danser dans le cercle vert » et la P3 a répété le mot « vert ». Pour les deux participantes, la couleur a été une référence permettant de favoriser la bonne mémorisation de l'activité. De plus, la P3, avec des mots isolés, a également souligné avoir aimé l'activité des mouvements circulaires. Elle a dit : « j'aime bien », « soleil » et « lune ». Elle a ensuite poursuivi en mimant par sa gestuelle la posture des mains pour guider l'*abrazo*, tout en disant le mot « mains ». Ensuite, la P4 poursuit en soulignant avoir aimé l'exploration de la danse dans toute la salle (espace social). Concernant les supports didactiques, la P2 a aimé danser avec les cerceaux et les cordelettes qu'elle a trouvées aidantes pour explorer le mouvement et l'*abrazo*.

La P2 dit : « J'ai adoré le début du cours avec les cerceaux »⁹⁶

Alors C-P a demandé à la P4 ce qu'elle avait le plus aimé apprendre aujourd'hui en classe ? À ce moment, la P4 affirme qu'elle a aimé danser dans le cercle vert. Pendant que la P4 s'exprime, la P3 commence à s'exprimer avec des mots isolés : « vert », « soleil », « lune », « mains », « j'aime bien », « je t'adore », « bien »... Ensuite sa partenaire de danse (PD4) lui demande : est-elle bonne ? Le participant répond « parfait ». C-P les remercie⁹⁷.

La P2 a déclaré que les cordelettes sur ses poignets l'avaient beaucoup aidé à connaître la bonne posture dans l'*abrazo*. Elle aimait le fait de tourner autour de l'espace social⁹⁸.

Concernant les adaptations suggérées par les participants. Durant la clôture de la première séance, le P1 a exprimé son besoin d'avoir plus de distance entre sa partenaire de danse et lui pendant le mouvement circulaire (tourner sur place avec les bras étendus). À partir la deuxième séance, une adaptation concernant l'emplacement des tapis individuel a été faite afin d'améliorer la distance entre chacun et, ainsi, contribuer au plaisir et à la concentration dans l'activité.

Le P1 dit qu'il a été trop proche de sa partenaire de danse pendant le soleil. Il manifeste, également, avoir perdu l'équilibre quand il passait d'un côté à l'autre. C-P lui dit « Merci beaucoup ! P1, c'est très important ce que tu me dis. Oui, je vais le tenir en compte ! »⁹⁹

⁹⁶ Voir la grille d'observation clôture séance 2 Annexe B

⁹⁷ Voir la grille d'observation clôture séance 3 Annexe B

⁹⁸ Voir la grille d'observation clôture séance 3 Annexe B

⁹⁹ Voir la grille d'observation clôture séance 1 Annexe B

Le P1 commente que sa partenaire de danse devenait étourdi en marchant autour de lui. Il explique cela avec son langage gestuel, des mots isolés et l'aide de sa partenaire de danse¹⁰⁰.

La P4 exprime que cela a été difficile pour elle, au début.¹⁰¹

Par ailleurs, le P1 a souhaité changer de partenaire. Face à cela, C-P lui a dit que c'était une excellente idée, mais que ce n'est pas possible dans un contexte de pandémie¹⁰².

L'étape de *clôture* a servi de moment de rétroaction, avec les participants, pour les adaptations des futures séances.

C-P demande aux participants, s'ils préfèrent qu'elle soit dans le centre du cercle ou dans le cercle formé avec eux pour montrer les mouvements. La P2 répond « Non. Au centre ! » et signale le centre. Les autres participants hochent affirmativement la tête¹⁰³.

C-P demande si pour la prochaine séance c'est correct pour les couples 1 et 2 (qui ne sont pas formés avec un proche, mais des intervenantes de l'organisme) de faire un contact avec les mains¹⁰⁴.

Durant la *clôture* de chaque séance, les commentaires reçus des partenaires de danse ont également été essentiels pour faire des adaptations dans les activités et les supports didactiques. À la fin de la première séance, j'ai reçu un commentaire de la PD2. Elle a souligné le fait que la P3 a compris mes consignes tout au long de la séance grâce à mes démonstrations de mouvement. Cela a surpris la PD1 de voir la participation de la P3 qui a été plus active et engagée dans la séance en comparaison de sa participation habituelle dans les autres activités de l'organisme. À ce moment, je lui ai répondu que le fait d'être informée par la PD3 que la P3 avait une difficulté auditive m'a aidé à être plus gestuelle dans mon message verbal pour mieux me faire comprendre visuellement.

La PD1 exprime à C-P qu'elle est surprise de voir que P3 comprend les consignes, car la participante prend régulièrement plus de temps lors les autres ateliers de l'organisme. C-P lui répond qu'en connaissant la particularité auditive de la participante, elle a alors exagéré ses gestes pour mieux se faire comprendre¹⁰⁵.

¹⁰⁰ Voir la grille d'observation clôture séance 2 Annexe B

¹⁰¹ Voir la grille d'observation clôture séance 2 Annexe B

¹⁰² Voir la grille d'observation clôture séance 3 Annexe B

¹⁰³ Voir la grille d'observation clôture séance 1 Annexe B

¹⁰⁴ Voir la grille d'observation clôture séance 1 Annexe B

¹⁰⁵ Voir la grille d'observation clôture séance 1 Annexe B

Lors de la troisième séance, la PD1 m'a suggéré de montrer des couples de danse en train de danser le tango, de cette manière le groupe aurait une meilleure compréhension visuelle de la danse du tango. J'ai immédiatement accepté cette suggestion et, avec l'organisme, j'ai planifié une brève projection en m'assurant de la disponibilité du support didactique adéquat (projecteur vidéo et écran en toile).

Lors de la *clôture* de la première séance, la PD3 et la PD4 m'ont prévenu qu'elles avaient des vertiges lorsqu'elles tournaient ou marchaient en cercle. Cela m'a aidé à ajuster l'activité de mouvement circulaire. De même, j'ai reçu les recommandations de la PD3¹⁰⁶ de garder également les cordelettes sur mes poignets. Donc lors de la quatrième séance, tout le monde a compris où placer chaque cordelette orange et violette grâce aux cordelettes que j'avais moi-même sur mes poignets.

Pendant la *clôture*, l'AE est devenu un soutien de communication pour relancer la question ou commentaire et motiver aux participants à donner des rétroactions.

L'AE dit au groupe que si éventuellement il y a un commentaire, de le dire, SVP¹⁰⁷.

L'AE demande s'ils prévoient de continuer de danser le tango ? La P2 répond oui, avec le même partenaire ! [rire] Elle dit également qu'elle a informé sa professeure de danse qu'elle danse le tango et souligne que la professeure en a été surprise. Les autres participantes commentent également qu'elles ont mis en pratique ce qu'elles ont appris¹⁰⁸.

De même, l'AE a contribué à clarifier mon message verbal donné au groupe et, ainsi, il a permis d'éviter des malentendus liés à une mauvaise compréhension.

C-P dit au groupe que la prochaine séance sera axée sur l'espace social, l'AE précise que cela ne signifie pas un changement de partenaire, mais un déplacement des couples coordonné en groupe. Dans son ensemble, le groupe manifeste un soulagement parce qu'en période de COVID la majorité des membres ne souhaitent pas avoir à changer de partenaire. Toutefois, le P1 regrette un peu cette situation, car il aurait aimé danser avec une autre participante. Cela se termine avec des rires parmi le groupe¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Voir la grille d'observation complète séance 3 Annexe B

¹⁰⁷ Voir la grille d'observation complète séance 1 Annexe B

¹⁰⁸ Voir la grille d'observation complète séance 4 Annexe B

¹⁰⁹ Voir la grille d'observation complète séance 2 Annexe B

Ainsi, l'AE me fait prendre conscience de situations que je laisse passer. Parce que, en tant qu'éducatrice, je m'affaire à l'organisation et la bonne réalisation des différentes activités. Par exemple, lors la première séance, il m'a informé que j'avais donné beaucoup d'informations aux participants. J'ai d'ailleurs validé ce constat à partir de l'enregistrement de la séance qui m'a permis de voir des gestes de fatigue de la part des participants. L'AE m'a fait remarquer également que j'avais expliqué l'*abrazo* du tango très rapidement. Et, il m'a fait le reflet que nous avons ensuite dû investir beaucoup de temps pour organiser l'*abrazo* pour chaque couple¹¹⁰.

J'ai également eu un soutien pédagogique de l'AE. Pendant qu'il se concentrait pour corriger la posture de participants ou couples, j'avais l'opportunité de diriger mon attention sur le reste du groupe. Il m'a également aidé comme partenaire de danse, pour montrer les mouvements de tango en couple. Durant le moment de *clôture*, l'AE a été un facilitateur dans la bonne communication entre les participants et moi-même. Il a contribué à clarifier les doutes ou à encourager les rétroactions du groupe, du fait que le français est ma deuxième langue.

4.3 Le modèle d'intervention de tango adapté

Comme nommé précédemment, l'objectif général du projet est : *Développer un modèle d'intervention de tango adapté pour des adultes ayant reçu un diagnostic de déficience intellectuelle (légère à modérée) en vue de favoriser l'exploration de concepts basiques du tango en s'appuyant sur différentes modalités sensorielles*. La figure (4.15) présente le modèle d'intervention de tango adapté pour des adultes ayant

¹¹⁰ Voir journal de bord séance 1, 2, 3 et 4Annexe A

une DI, fruit de la recherche existante (chapitre 2) et de l'intervention réalisée (chapitre 4). Ce modèle synthétise les adaptations facilitantes pour réaliser une intervention de tango adapté.

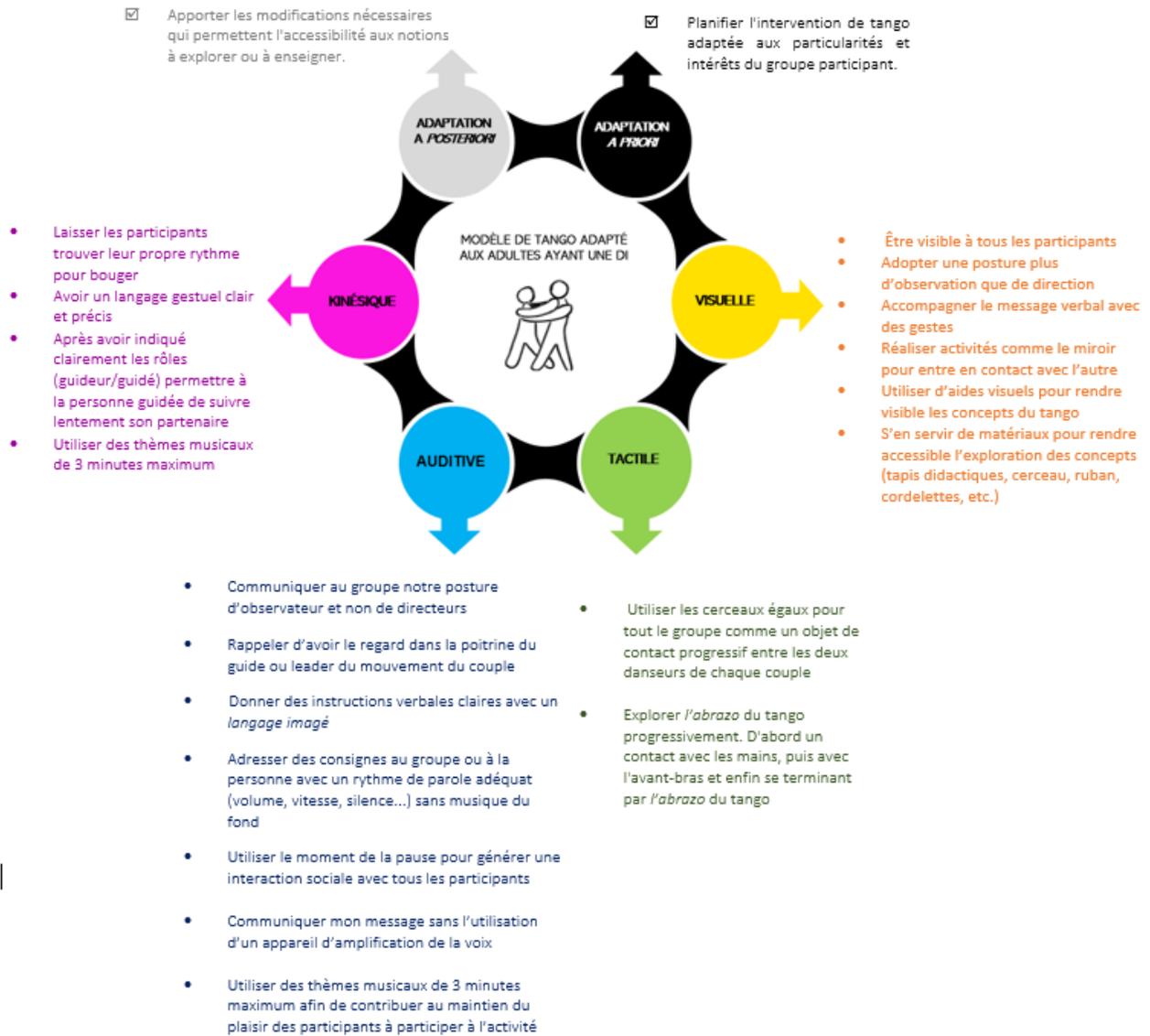


Figure 4.15 Modèle de tango adapté

CHAPITRE 5

DISCUSSION

5.1 Retour critique

Lors de l'intervention, l'observation de l'enregistrement vidéo m'a également fait constater que le regard porté sur l'exploration de chacun des participants pendant qu'ils avaient les yeux fermés (Salvatierra, 2014) devait également continuer pendant les activités où ils avaient les yeux ouverts. Parce que si l'exploration réalisée avec les yeux fermés relève d'une expérience intériorisée du mouvement vécue par le participant, l'exploration avec les yeux ouverts révèle un versant complémentaire où le mouvement du participant le renvoie à une expérience extériorisée de lui-même (par exemple, quand ils dansent en interagissant avec leur partenaire dans l'activité du miroir).

Concernant *le cercle* (Chace, 1953), il a nécessité une modification dans le cadre de mon intervention. En effet, la modification a été appliquée afin de valoriser un rapport plus équitable de mon attention envers chacun des participants de sorte à conserver un contact visuel avec tous les membres du groupe pendant la durée de la séance. Donc, j'ai constaté que le fait de m'inclure dans le cercle m'a permis d'assurer un contact visuel plus large vis-à-vis de l'ensemble des participants. Toutefois, pour la démonstration des mouvements, j'ai dû changer ma position au centre du cercle pour privilégier une compréhension visuelle de la part de tous les participants.

Comme adaptation facilitatrice, Duquette *et al.* (2012) recommandent, dans leur adaptation du tango auprès des aînées avec déficience visuelle, de réaliser une « [d]escription précise, détaillée et imagée des postures et mouvements ; direction, forme, amplitude » (p.28). Toutefois, j'ai constaté que pour des adultes ayant une DI il était plus compréhensible de donner un nom à l'action au lieu de décrire l'action. J'ai donc obtenu une meilleure participation du groupe en utilisant un *langage imagé*, par exemple : « soleil à l'intérieur » a permis à tous de réaliser un mouvement de rotation sur soi-même les bras en croix ; « soleil à l'extérieur » a permis à tous de réaliser un déplacement circulaire autour du tapis individuel... Avec un type de langage imagé, l'intérêt et la compréhension des participants semblaient être facilités et améliorés.

Concernant l'audibilité de l'instructeur Duquette *et al.* (2012) recommandent l'utilisation de haut-parleurs. Cependant, ce qui est utile pour la population aveugle a semblé créer une nuisance dans le cas des

participants avec DI. Cela dit, il a été important de tenir en compte les recommandations des auteurs concernant l'importance de trouver un rythme de parole adéquat (volume, vitesse, silence...). De cette manière, les participants ont eu un meilleur accès au message verbal, lorsque je donnais des consignes sans musique, plutôt qu'avec de la musique (spécialement pour la P3 qui rencontre une difficulté auditive).

L'activité du *miroir* (Chace, 1953) a été amusante pour les participants. Toutefois, c'était important de leur permettre de profiter davantage de l'activité. En dansant une seule chanson avant de demander un changement de rôle (guideur/guidé), les participants ont trouvé leur phase d'exploration trop courte. En plus, j'ai remarqué qu'il est important de conserver un seul stimulus auditif pour assurer une bonne compréhension des consignes de la part des participants avec DI. Parce que cela a un impact direct sur la qualité de l'exploration des participants durant le déroulement de l'activité.

5.2 Les limites du projet d'intervention

À partir des différentes recherches recensées qui concernent les interventions en tango thérapie et en tango adapté dans le milieu de la santé (Blandy et al., 2015 ; Duquette et al., 2012 ; Gil Oglistari, 2018 Hackney et al., 2015 ; Koh et al., 2018 ; McKee et Hackney, 2013 ; Sacco et al., 2006), j'ai repéré que leur durée oscille entre un minimum de 20 minutes à un maximum de 1 h 30. De plus, ces interventions peuvent se dérouler sur une période de 1 à 24 semaines, avec une répétition de 1, 2 ou parfois 5 séances par semaine. Pour établir une durée selon l'envergure de mon projet d'intervention, je suis demeurée consciente des limites et possibilités liées à ma situation d'étudiante à la maîtrise. Ainsi, contrairement à des recherches qui comptent avec une équipe de chercheurs et un temps d'investigation qui peut s'étendre sur des mois, j'ai dû composer avec des moyens plus modestes. L'intervention sur le terrain s'est déroulée sur quatre séances, au rythme d'une séance par semaine, pour une durée totale d'un mois. Consciente de cette limitation, j'ai remarqué que quatre séances est peu pour proposer une exploration des concepts basiques du tango (l'espace, le mouvement et l'abrazo). Pour réussir à bien évaluer des résultats par rapport à l'intégration des concepts par les participants, il faudrait un projet qui se déroule sur une période beaucoup plus longue. Par exemple, dans sa recherche, Gil-Ogliastri (2018) a constaté un progrès de la marche du tango chez un jeune adulte avec autisme et DI après 6 années de récolte de données. C'est pourquoi pour ce projet, j'ai visé, comme chercheuse-éducatrice, à mieux comprendre l'expérience sensorielle des participants au lieu d'évaluer les avancements (comme apprentissages) physiques, intellectuels ou psychologiques.

La pandémie a également eu une conséquence limitante pour ce projet. Elle n'a pas permis aux participants de faire une expérience complète de ce qu'est le tango. Par exemple, durant l'intervention (composé des 4 séances), le P1 a évoqué son besoin de changer de partenaires de danse. Habituellement, lors d'activités de tango ou de *milonga*, le changement de couple est courant. Cela permet à chaque danseur d'expérimenter plusieurs dynamiques de couple et ainsi en développer une meilleure exploration. Cependant, afin d'assurer la bonne application des mesures sanitaires, j'ai dû adapter l'ensemble de mon projet d'intervention de sorte à réduire les interactions physiques le plus possible.

5.3 Les recommandations émanant du projet d'intervention

Pour faire sortir quelques recommandations, pour les recherches futures au niveau de la participation, je recommande de considérer un échange préalable avec les responsables de l'organisme et les proches-aidants afin qu'ils puissent avoir une bonne compréhension et une connaissance claire des objectifs de l'intervention. De cette manière, les recommandations reçues vont devenir des éléments facilitateurs pour réussir les objectifs prévus de l'intervention. De plus, pour connaître les intérêts personnels des adultes ayant une DI afin de faciliter leur apprentissage, je recommande avant tout de parler aux participants eux-mêmes. Cette première approche permettra potentiellement de mieux adapter l'intervention pour rapprocher le contenu de la formation aux besoins spécifiques du groupe tout en générant un contenu didactique plus enrichissant pour eux.

Pour favoriser la situation d'apprentissage, je recommande de tenter de limiter les éléments superflus tels que des chaises qui pourraient bloquer les mouvements du groupe, de vérifier la qualité de l'aspect technique (audio ou vidéo), de prévoir une meilleure planification musicale en amont afin d'avoir plus efficacement accès aux thèmes musicaux en fonction de l'activité prévue et, enfin, d'utiliser des supports didactiques qui facilite l'exploration de la danse.

Pour améliorer la compréhension des participants en ce qui concerne les consignes, je recommande de veiller à accompagner le langage verbal d'un langage gestuel et d'utiliser le *langage imagé*. Également, je souligne l'importance d'éviter de donner une consigne avec une musique de fond pour améliorer l'attention et la compréhension du message donné.

Pour l'appropriation des concepts basiques du tango (l'espace, le mouvement et l'*abrazo*), j'estime que le fait d'adapter le modèle de tango en s'appuyant sur les modalités sensorielles (visuelle, tactile, auditive et

kinésique) a permis de rendre plus accessible la danse aux participants. Cela a favorisé l'expérience sensorielle des participants pour vivre des moments de liberté où ils ont pu réaliser leur propre exploration au-delà de la technique. De même, pendant l'exploration des concepts, je réalise l'importance de se concentrer seulement sur un concept technique du tango par séance. Par exemple, au lieu de donner plusieurs activités comportant différents concepts de tango lors d'une même séance (la marche seule ou en couple, l'*abrazo* du tango, etc.), je recommande l'exploration d'un seul concept (par exemple « l'espace individuel »). De cette manière, les participants pourront intégrer plus facilement chaque concept et, comme éducateurs, nous pourrons constater plus facilement les manifestations de leur intégration de la danse.

Finalement, je suggère, pour l'amélioration des interventions futures, de demeurer toujours ouverts aux rétroactions (comme points à améliorer, à conserver ou à modifier) de la part des participants, des proches-aidants, des intervenants et de l'assistant d'enseignement. Laisser un temps à la fin de chacune des séances (la clôture) pour donner la parole aux personnes concernées me paraît une nécessité pour toujours tendre vers une intervention de tango toujours mieux adaptée. Les rétroactions, spécialement celles provenant des adultes ayant une DI, peuvent mettre en lumière de nouvelles stratégies d'intervention et ne sont donc pas des voies à négliger dans la recherche en éducation spécialisée. Par mes expériences personnelles, je reconnais dans l'authenticité de la manière d'être des adultes avec DI une grande perspicacité à signaler ce qui répond, ou non, à leurs besoins lors d'une intervention de tango. Ainsi, si nous savons prendre réception de ce qui est communiqué, par le langage verbal, mais aussi par le langage non verbal, j'estime que nous pouvons créer des interventions mieux adaptées aux besoins spécifiques des participants.

CONCLUSION

En termes d'offres d'activités sociales et culturelles, ce projet souligne un intérêt de la part des participants du projet à interagir avec des personnes de leur entourage à travers une danse sociale comme le *tango salon*.

L'intervention et son analyse scientifique m'ont permis de découvrir le tango dans un plus large spectre, au-delà de ses aspects habituels artistique et social. Les différentes connaissances scientifiques (en médecine, en anthropologie, en sociologie et en danse-thérapie) ont contribué à enrichir et à approfondir mes connaissances en lien avec le tango adapté et le tango thérapie. Ainsi, j'ai pu découvrir dans des approches pédagogiques (pédagogie différenciée et pédagogie somatique) des inspirations pour offrir aux participants une expérience sensible, différente et mieux adaptée à eux.

Pour nourrir ma pratique, je n'ai pas mis de côté la part théorique. Au contraire, j'ai considéré la théorie comme une force complémentaire pour d'abord réaliser la préparation de mon intervention et, ensuite, réfléchir les expériences acquises sur le terrain de la recherche. Lors de la réalisation de l'intervention, j'ai réalisé l'importance d'être continuellement ouverte aux changements (changement de salle, changement d'humeur des participants, changement du climat, etc.). Bref, cette expérience d'intervention m'a confirmé que le processus d'adaptation commence par moi-même, comme éducatrice, pour ensuite ajuster les activités et les supports didactiques. Comme éducatrice, cette expérience sur le terrain m'a demandé une ouverture à recevoir les rétroactions des participants et des partenaires de danse. Elle m'a également permis de réaliser l'importance de savoir discerner entre les rétroactions afin de ne retenir que celles qui sont utiles et qui contribuent réellement à bonifier le processus d'adaptation selon les objectifs de l'intervention.

Les participants demandent des activités qui leur permettent d'interagir avec les autres, de se sentir identifiés et de se révéler comme des êtres capables selon leurs propres capacités. Les tapis didactiques étaient alors d'une grande importance pour rendre accessibles les concepts abstraits de mouvements et d'espace du tango. Cela dit, l'aspect que je reconnais comme essentiel était ma capacité à demeurer ouverte à l'inattendu afin de pouvoir innover avec des activités et des supports didactiques qui répondent aux attentes des participants en vue de rendre leur expérience positive et vivante.

Concernant l'expérience d'adaptation par démarche itérative, ce projet m'a confirmé que l'adaptation dans le tango, entre la séance et la relecture, n'a pas de fin. Autrement dit, c'est un véritable processus continu à la manière de la *milonga*, avec ses *tanda*¹¹¹ qui se répètent entre *cortinas*¹¹². Cette démarche m'a appris à rester ouverte aux changements tout en conservant un esprit réflexif et critique à tout moment. Pendant le processus d'adaptation de l'intervention, j'ai constaté qu'il ne faut pas miser sur la quantité de contenu à faire apprendre aux participants, mais à la manière dont je vais leur rendre un contenu accessible. Ainsi, ce projet révèle qu'une intervention adaptée, selon des modalités sensorielles, permet aux participants une exploration allant au-delà des limitations techniques, pour une expérience sensorielle de la danse du tango.

D'après mon expérience, je formulerai un conseil aux éducateurs de tango, aux chercheurs, aux intervenants et à tous ceux qui veulent prendre l'initiative d'adapter le tango. En effet, la plus grande barrière qui existe lors d'une intervention, c'est nous-mêmes qui l'érigeons dans notre propension à vouloir résister et tout contrôler. La meilleure attitude à suivre est celle que j'ai toujours rencontrée chez les participants qui naturellement font preuve d'ouverture d'esprit, de compréhension, d'adaptation et, surtout, de spontanéité à vivre des expériences nouvelles. C'est précisément cette attitude volontaire et spontanée qu'il nous faut toujours chercher à préserver face aux imprévus d'une intervention, car cela rend propice l'émergence de situations nouvelles qui peuvent se traduire en des avancées certaines dans notre domaine d'expertise.

Pour de futures interventions, ce projet pourra servir d'inspiration pour celles et ceux qui souhaitent adapter une intervention du tango à partir des pédagogies somatique et différenciée.

¹¹¹ « Un *tanda* est une série de trois ou quatre tangos du même genre musical ou du même compositeur » (Séguin, 2012, p.103)

¹¹² « Les *cortinas* sont des petits interludes musicaux qui, à Buenos Aires, servent à signaler la fin d'un *tanda* » (Séguin, 2012, p.103)

ANNEXE A

JOURNAL DE BORD - INTERVENTION DE TANGO ADAPTÉ

Journal de bord

Séance 1 _____

DATE : Le jeudi, 31 mars 2022

- Le plus aimé
- **À améliorer**
- *Réflexions*

	ÉDUCATRICE INTERVENANTE	ACTIVITÉS	MATÉRIAUX
VISUELLE	<ul style="list-style-type: none"> • Emplacement privilégié au centre du groupe. (Le groupe est d'accord et P3 pourrait mieux observer les mouvements) 		<ul style="list-style-type: none"> • L'assistant suggère utiliser lines au lieu de points pour favoriser le contact avec le sol • Faire une annonce à la porte pour éviter les interruptions • Faire un inventaire pour ne rien oublier en quittant la chambre
TACTILE			
AUDITIVE	<ul style="list-style-type: none"> • Parler moins • Corriger moins 	<ul style="list-style-type: none"> • Parler sans musique au fond 	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer verbalement aux intervenants de l'organisme notre heure d'entrée et de sortie de la salle pour éviter la pression de quitter
KINESIQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser les participants guider plus de temps les partenaires de danse 	<ul style="list-style-type: none"> • la P3 a exprimé, aimer le mouvement correspondant au « soleil ». • La PD3 et la PD4 m'ont prévenu avoir des vertiges lorsqu'elles tournaient ou marchaient en cercle 	<ul style="list-style-type: none"> • Le P1 lorsqu'il a exécuté la rotation sur lui-même avec les bras ouverts durant le mouvement « soleil à l'intérieur » il est entré en collision avec sa PD1.

	ÉDUCATRICE INTERVENANTE	ACTIVITÉS	MATÉRIAUX
VISUELLE	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer mouvement docuemt à tour particuliarment à P3. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le P1 avait de la difficulté à soutenir le regard de la PP1. À la pause, la PP1 m'a expliqué que dans la culture de P1 regarder directement dans les yeux une personne signifie une insulte. 	
TACTILE			
AUDITIVE	<ul style="list-style-type: none"> • Parler moins • Donner des consignes plus courtes et plus claires 		<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des cerceaux plus petits pour éviter les chocs entre les participants
KINÉSIOUE		<ul style="list-style-type: none"> • La P3 a commencé à pratiquer à la maison les mouvements du tango (déplacement déplacement linéale) commentaire PD3. 	

	ÉDUCATRICE INTERVENANTE	ACTIVITÉS	MATÉRIAUX
VISUELLE	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Montrer les mouvements plus lentement</i> • PD4 m'a suggéré d'avoir également ces cordes placées sur mes poignets avec leurs couleurs respectives sur chaque poignet. Cela permettra à tout le monde d'organiser plus facilement l'abrazo du tango. 	<ul style="list-style-type: none"> • PD2 est impressionnée que le P2, étant autiste, ait accepté le contact des mains et avec les avant-bras. 	<ul style="list-style-type: none"> • P2 a déclaré que les cordes sur ses poignets l'avaient beaucoup aidé à connaître la bonne posture dans l'abrazo. • P2 a aimé le fait de tourner autour de l'espace social. • PD1 m'a suggéré de montrer des couples de danse en train de danser le tango
TACTILE			
AUDITIVE	<ul style="list-style-type: none"> • l'assistant a remarqué que j'avais donné beaucoup d'informations aux participantes • <i>J'ai donné beaucoup d'information (sentiment de frustration et de recul dans l'adaptation)</i> 		
KINÉSIOLOGIE	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les participants ont été très fatigués. Beaucoup d'information</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • PP1 a souhaité changer de partenaire • L'assistant m'a dit que P4 était fatiguée 	<p>PP3, PP1 se sont demandé comment amener les participants à faire les pas les plus longs sans trop décoller les pieds du sol.</p>

	ÉDUCATRICE INTERVENANTE	ACTIVITÉS	MATÉRIAUX
VISUELLE	<ul style="list-style-type: none"> Je dois aussi observer les autres couples. Le couple 3 a beaucoup attiré mon attention. 		
TACTILE			
AUDITIVE	<ul style="list-style-type: none"> L'assistant a remarqué que j'avais donné beaucoup d'informations aux participantes J'ai parlé très vite 		<ul style="list-style-type: none"> Vérifier le son avec le projecteur
KINÉSIQUE		<ul style="list-style-type: none"> P2 commente qu'elle a informé à sa professeure de danse qu'elle apprend le tango. Les trois participants déclarent pratiquer certains mouvements appris chez eux. P2 déclare qu'elle veut continuer à danser le tango mais avec sa partenaire actuel, c'est-à-dire avec qui était son partenaire de danse PD2 	

ANNEXE B

GRILLE D'OBSERVATION

SÉANCE 1

Modèle d'intervention de tango adapté pour des adultes ayant une déficience intellectuelle :
Exploration des concepts basiques du tango via des modalités sensorielles

<p>Date/heure : 25-avril-2022 14H à 16H</p> <p>Lieu/contexte : Organisme communautaire</p> <p>Activité : Exploration individuel de tango adapté (espace individuel, mouvement linéaire et circulaire, reconnaissance de l'autre à partir mon espace et mouvement individuel)</p> <p>Types de modalités : Visuelle, tactile, auditive et kinésique</p> <p>Educatrice-Intervenante Activités Supports didactiques</p>	<p>Durée de l'observation : 2H</p> <p>Personne(s) rencontrée(s)/observée(s) :</p> <p>Participants : P1(il), P2, P3, P4 (elles)</p> <p>Partenaires de danse (elles) : Intervenante 1 (PD1), intervenante 2 (PD2), Mère 1 (PD3) et Mère 2 (PD4)</p> <p>Assistant d'enseignement d'enseignement : AE</p> <p>Intervenante/chercheuse de tango adapté : Claudia-Patricia García C-P (je vais me décrire en 3^e personnes pour avoir plus d'objectivité)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L'accueil

Le P1 arrive à la salle où la première séance de tango adapté va avoir lieu. Le P1 s'arrête à la porte, il regarde l'espace qui comporte des chaises disposées en cercle. En dessous de chaque chaise se trouve un petit tapis distribué successivement selon les couleurs rose et bleue. Ensuite, le P1 regarde C-P qui est placé de l'autre côté de la salle. Le P1 émet un son « Hé ! ». Ensuite, il accompagne son intervention verbale de gestes avec ses mains et poursuit avec des mots isolés en conservant un contact visuel¹¹³ avec C-P. À ce moment, C-P se dirige vers le P1 et lui dit : « Bonjour, (prénom du P1) ! » [Ton de joie]. L'AE, qui est dans la préparation d'une caméra de vidéo, regarde également le P1 et lui dit « Bonjour ! » [Ton animé]. Après, C-P se penche pour chercher un cahier dans une valise qui se trouve derrière la porte, le P1 regarde C-P et demeure dans l'ouverture de la porte. Pendant que C-P cherche dans sa valise¹¹⁴, elle poursuit l'échange avec le P1 : « Tu es content ! » Le participant regarde C-P et lui répond affirmativement avec des gestes et des mots isolés. C-P se lève du sol et tourne son corps vers le P1¹¹⁵. À ce moment, elle effectue un

¹¹³ Repérer l'indice de communication non verbale du participant pour commencer ou continuer une interaction.

¹¹⁴ E-AUDITIVE :

Conservé la conversation avec le participant malgré la situation externe.

¹¹⁵ E-visuel

Communiquer au participant que je suis à l'écoute de son message par un contact visuel

contact visuel avec le P1 : « Oh, génial (prénom du P1) ! Je suis contente de te voir. » Tout de suite, C-P signale une chaise et se déplace dans sa direction. Le P1 suit C-P et C-P lui dit : « Bienvenue ! Ici, il y a ta chaise. Assieds-toi, s'il te plaît. » Le P1 s'assoit alors en regardant d'autres participants qui arrivent à ce moment.

Maintenant, C-P oriente son corps en direction de la P2 et lui dit : « Bonjour (prénom de la P2) ! » Après, elle tourne son corps vers la PD2 et lui dit : « Bonjour, je suis C-P. Merci de participer avec (prénom de P2). Vous êtes (prénom de la PD2), oui ? Ah, génial ! » La PD2 lui répond « Oui ! » [PD2 hoche sa tête affirmativement]. Pendant le petit échange entre C-P et la PD2, la P2 tourne son dos à C-P et commence à regarder la salle et la disposition des chaises. Ensuite, C-P dirige son corps en direction des deux (prénoms de la P2 et de la PD2) et dit : « OK, (prénom du P2) et (prénom de la PD2) ! Je vais chercher une chaise pour que vous puissiez placer vos affaires. » C-P regard la P2 qui a une bouteille d'eau et une valise et lui dit : « (prénom de la P2), tu peux placer ici tes choses. » La P2 suit C-P qui se dirige à un coin de la salle et C-P commence à arranger des chaises pour la P2. La P2 regarde les chaises et place ses affaires à côté d'elles, sur le sol. Ensuite, C-P se déplace au centre de la salle où il y a la PD2 qui remarque les petits tapis (rose ou bleue) en dessous des chaises. La PD2 demande : « Une personne doit aller dans le rose et l'autre dans le bleu » C-P lui répond : « Ah oui ! On va essayer que le rose soit pour (prénom de la P2) et le bleu pour toi. » À ce moment, la P2 reste debout à proximité de la chaise avec un tapis bleu. La PD2 signale à la P2 qu'elle doit prendre la chaise avec le tapis rose. La P2 se déplace vers la chaise avec le tapis rose. À cet instant, la PD1 arrive et prend la chaise à côté du P1. Ensuite, la P3 arrive en marchant vers une chaise et C-P lui dit : « Salut, (prénom de la P3) ! On est prêt ! » La P3 est assise dans une chaise avec un tapis bleu. Voyant cela, le P1 commence à rire, signale la situation à C-P et dit à la PD1 : « Je ne comprends pas ! » La PD1 lui répond : « On va demander à C-P. » Après, l'AE demande à C-P un aspect technique de la caméra vidéo. Le P1 dit un message non verbal avec ses mains à la PD1 et indique l'AE. Toute de suite, l'AE dit à nouveau au P1 : « Bonjour, bonjour ! » À ce moment, C-P dit au groupe : « Ah, il manque un couple ! » Et la PD1 lui répond qu'elles sont en train d'arriver. Ensuite, la PD3 et la PD4 arrivent et s'empressent de s'asseoir. À cet instant, l'attention de C-P est concentrée à son appareil audio (microphone). Ensuite, la P3 rit. C-P commence à regarder les membres du groupe et dit « Bonjour ! » aux trois membres du groupe qui vient d'arriver : la PD3, la PD4 et la P4.

Introduction

Au moment que l'ouverture de l'activité commence, le groupe est assis en cercle. C-P dit « Bonjour ! » en prenant soin de regarder tous les membres du groupe. Ensuite, C-P remercie le groupe d'être présent et commence à parler du déroulement des quatre séances à venir. Pendant que C-P parle, les partenaires de danse hochent affirmativement de la tête. Du côté des participants, la P4 regarde C-P et bouge ses jambes, le P1 détendu est assis sur sa chaise avec les bras et les jambes croisées et regarde C-P, la P3 regarde le groupe dans son ensemble et la P2 regarde C-P. Durant ce moment, C-P formule un discours sur quelques notions basiques du tango. Ensuite, C-P dit au groupe que la posture du corps dans le tango doit être ouverte et détendue. À cet instant, C-P change sa posture, elle assit en

adoptant une posture droite. Tous les membres du groupe adoptent la même posture. C-P continue à parler sur le déroulement des séances. À cet instant, la PD3 sort de la salle et va chercher de l'eau pour la P3 qui se met à tousser. C-P arrête son discours et demande aux membres du groupe : « Oh, qu'est-ce qui s'est passé ? ... de l'eau ? » La PD1 hoche la tête affirmativement. Donc, C-P continue et fait une recommandation aux partenaires de danse : « C'est important que vous compreniez qu'on est dans une posture égalitaire. Ça veut dire que je serais reconnaissante que vous ne donniez pas d'instructions ni de consignes à votre partenaire de danse. Sinon, de les laisser dans l'exploration. Ce n'est pas qu'on va faire une chorégraphie, c'est plutôt de s'amuser, profiter... » La PD4 réagit au commentaire et dit « Un spectacle ! » [Ton de joie] . Le groupe et C-P rient. Quand C-P parle, elle regarde tous les participants. C-P accompagne son message verbal en bougeant ses mains. Durant son message verbal, elle prend soin de faire des changements dans son ton de voix. Quand la PD3 arrive, C-P fait la recommandation au groupe d'avoir une bouteille d'eau proche d'eux. Toute de suite, la P2 se lève et va chercher sa bouteille d'eau. Ensuite, la PD3 sort de la salle à nouveau et retourne avec sa bouteille d'eau. C-P envisage de faire un tour de groupe pour se présenter. Avant de commencer, elle demande à l'AE de se présenter. Dans son message, il dit qu'il est là pour le plaisir et pour apprendre avec candeur [avec un ton de voix doux et bienveillant]. C-P ajoute : « ... et pour nous aider dans la question technique et dans la démonstration des activités ». La PD3 arrive à nouveau.

- *Quand il y a des recommandations de la part de C-P, c'est important d'assurer que tous les membres du groupe écoutent*

Ouverture

De manière verbale, C-P donne la consigne pour la première activité d'ouverture. À ce moment, la plupart des membres du groupe conservent un contact visuel avec C-P. Toutefois, pendant que C-P parle, la P3 se lève de sa chaise, elle place sa bouteille, avec une grande attention, sur le muret de la fenêtre qui est derrière sa chaise. Une fois que la P3 finit de placer sa bouteille, elle se concentre à arranger un foulard qu'elle a mis sur sa chaise. C-P continue son explication de l'activité d'ouverture en s'appuyant de son corps, la plupart des membres du groupe commencent à l'imiter, à exception de la P3. C-P dit son prénom en l'accompagnant d'un mouvement. L'AE poursuit, dit son prénom et fait un mouvement. Le groupe l'imité. Ensuite, c'est au tour de la PD3. Quand arrive le moment de la P3, elle commence à penser et elle met sa main sur la tête. À ce moment, la PD4 dit : « Ah, comme ça ! » Et, la PD4 exécute le même geste que la P3 qui est toujours en train de penser. À ce moment, le reste du groupe imite la même posture que la P3 qui est en train de penser. Le moment vient où le P1 lève ses bras et dit, avec un ton détendu, son prénom. C-P répète son prénom en conservant son intonation, le groupe imite le ton de voix et le mouvement du P1. Après, la PD1 réalise son mouvement. Ensuite, C-P dit au groupe : « Il est important de garder le même ton de voix. » Après, la P2 dit son prénom avec son mouvement, suivi de la PD2. Au moment où la P4 doit dire son prénom et faire son geste, tout le groupe la regarde. P4 demeure figée, le groupe conserve alors la dernière posture qui avait été proposée par la PD2. La P4 regarde C-P et lui exprime qu'elle est en train de réfléchir. C-P lui dit : « Pas de problème !

Prends ton temps. » Ensuite, la P4 réalise son mouvement, le groupe l'imité et, finalement, la PD4 poursuit avec la réalisation de son propre mouvement. C-P se lève de sa chaise et dit [avec un ton de voix de présentatrice et avec suspense] au groupe de conserver en tête leur geste, parce que maintenant on va recommencer avec l'ajout de la musique. À cette annonce, le groupe rit. C-P demande, ensuite, au groupe si le volume est adéquat. Après confirmation, sur de la musique électronique douce, chaque membre du groupe commence à dire leur prénom en exécutant leur mouvement. Le ton de voix de chacun suit la douceur de la musique.

Exploration I

Dans la première activité d'exploration, C-P demande au groupe de se lever des chaises, d'enlever les chaussures, C-P cherche une place pour qui la PD3 peut laisser ses affaires. Après, C-P se place dans son tapis dans le cercle à l'intérieur du groupe. C-P demande avec les prénoms de chaque participant de quelle couleur est le tapis de chacun. Tous les participants sont avec son tapis rose sauf P3. Dans ce moment, C-P demande à la P3 de changer de place avec sa partenaire de danse, la P3 change à la place du tapis rose. C-P continue à donner des consignes verbales, tandis que la P3 demande à la PD3 pour qu'elle doive changer de tapis ? La PD3 le signale les restants de ses partenaires. Donc la P3 dit « Ah ! » et elle regarde son tapis qu'a la même couleur que les autres. C-P commence à tourner sur soi-même et dit verbalement au groupe de commencer à toucher avec le pied le tapis (individuel) et dit : « on peut lever les bras en fermant les yeux ». Après, C-P met la musique et commence à guider le groupe avec un appareil d'audio, le groupe bouge, mais PD3 commence à donner des instructions à P3 et à le toucher tandis que tout le groupe reste avec les yeux fermés. C-P s'approche à P3, la regarde et dit au groupe « souviens-vous de ne donner pas des consignes aux participants, SVP » face à cela, P3 répond « P3 a des problèmes d'audition et elle ne port pas ses appareils d'écoute », C-P s'excuse avec PD3 et devienne plus gestuel avec ses consignes verbales avec P3, C-P touche également son tapis parce que la P3 comprendre les consignes de toucher le tapis individuel. Dans ce moment, C-P se place plus proche du couple 3, et le couple 4 reste un peu loin. Après, C-P commence à regarder chaque couple, mais elle reste toujours avec son attention visuelle au couple 3. Après, se place à côté du couple 4, 1 et 2. Tandis que la musique marche, C-P demande au groupe de toucher le tapis comme si son pied était un pinceau. À la fin de l'activité, le cellulaire du P1 sonne donc C-P dit « P1 c'est bien que cela soit arrivé, pour rappeler à tout le monde de mettre leurs portables en mode silencieux, s'il vous plaît ». C-P met maintenant son tapis dans le centre de l'espace et commence à explorer le mouvement linéaire vers devant et vers l'arrière, C-P essaie différents angles dans le cercle formé par le groupe. C-P met du tango électronique, et continue à donner des consignes pour l'exploration. C-P demande de toucher les points jaunes du tapis individuel à tous.

Pour le mouvement circulaire C-P dit, « on va tourner comme un grand soleil et on met le bras à côté. Après elle, demande s'il y a quelqu'un qu'ont des vertiges. PD4 affirme qu'elle souffre, C-P réalise un exemple pour ajuster le mouvement circulaire à elle. C-P après dite « quand on va tourner sur place, on va dire « soleil à l'intérieur ! » et

quand nous allons marcher autour du tapis, nous allons l'appeler « soleil à l'extérieur », tout le groupe suit les consignes. CP utilise une voix douce et dite au groupe « on va se relaxer » et bouge doucement leurs mains. C-P met une musique douce. Dans ce moment, le groupe le suit toutes les indications qu'elle donne avec sa voix. Pendant que C-P donne la consigne de réaliser des mouvements circulaires et linéales, un intervenant ouvre le port et rentre à chercher un équipement, l'AE part pour parler avec l'intervenante, après C-P demande une pause.

Pause

Dans ce moment, PD3 cherche a C-P et l'assistant d'enseignement pour parler sur PD3, tandis que le groupe sort a cherché du café, de l'eau. Le couple 4 (PD4 et P4) et le couple 3 (PD3 et P3) restent assis dans la salle, C-P laisse parler à PD3 avec l'assistant. C-P commence a réaliser un tour pour la salle et elle commence a demander aux participants et ses partenaires de danse comme vont-ils ? P1 arrive et fait des gestes (OK !) à C-P. P4 s'assit sur les sols, C-P lui dit « j'aime sa posture !' Ensuite, C-P demande au groupe de retourner dans le cercle

Exploration II.

C-P avant de commencer la deuxième partie de son activité, elle commence a bouger son tapis au centre et è l'intérieur du cercle de manière constant, le groupe rit. C-P rit et dit au groupe « je suis dans l'adaptation » C-P donne la consigne pour l'activité de miroir, et dit que les participants (P1, P2, P3, P4) seront les guides du couple. Face cela, P4 secoue les mains et sourit. C-P commence à suivre le rythme rapide de la chanson avec ses paumes. Pendant la chanson se déroule, elle demande aux couples à changer de guide. C-P a la fin de l'activité dite « Bravo d'avoir réussi à suivre à votre partenaire ». Et poursuite « il n'y a pas d'erreur, tout est valide !' Ensuite, elle demande au groupe de suivre son partenaire de danse d'un côté à l'autre en touchant les points rouges. Dans ce moment, C-P replace le tapis au centre et demande au groupe de regarder la poitrine de leur partenaire pour qu'ils puissent passer de la même manière d'un côté à l'autre. Quand C-P dit que le mouvement peut être long, sa voix est lente, quand elle dit que le mouvement peut être court, elle parle plus vite. Pour le mouvement linéaire (sur le côté), elle utilise un tango traditionnel. C-P replace le tapis, cette fois en essayant de la ramener vers le piano, et non vers les couples participants. Pour expliquer que maintenant c'est le bleu qui doit guider le couple, elle change du tapis avec l'assistant. C-P demande au groupe « soleil à l'intérieur » « soleil à l'extérieur » et dit final ! Demande de dire merci au partenaire en touchant son code ou en se faisant un câlin.

Clôture

C-P demande au groupe de s'asseoir. C-P met une chanson douce et fait un étirement avec le groupe. Elle met les deux mains ensemble sur sa poitrine et dit « Merci ! ». Et le groupe la suit en faisant de même. C-P demande ensuite aux participants de remercier leur partenaire, puis, au choix, de leur faire un câlin (pour P3 et PD3, P4 et PD4) ou de faire un petit contact de coude à coude (P1 et PD1, P2 et PD2). Elle arrête la musique et elle commence la rétroaction de la séance avec les participants. C-P commence par nommer les participants P3 il y a P3 que répond : « bien » et fait un geste Côme un cœur C-P dite « merci beaucoup ». C-P demande si la musique était bien. Si la couleur était bien ? Les participants n'affirment ni ne nient. L'AE dit au groupe que si éventuellement il y a un commentaire, de le dire, SVP. C-P demande aux participants, s'ils préfèrent qu'elle soit dans le centre du cercle ou dans le cercle formé avec eux pour montrer les mouvements. La P2 répond « Non. Au centre ! » et signale le centre. Les autres participants hochent affirmativement la tête. C-P demande si pour la prochaine séance c'est correct pour les couples 1 et 2 (qui ne sont pas formés avec un proche, mais des intervenantes de l'organisme) de faire un contact avec les mains. C-P finalement dite : « merci à tous ! et elle remercie aux partenaires de ne donner pas des instructions aux participants presque tout le groupe quitte la salle à exception du P1 qu'avec la PD1 il dit qu'il a été très proche de son partenaire de danse pendant le soleil. Également, il manifeste, quand il passe d'un côté à l'autre, il perd l'équilibre. C-P lui dit « Merci beaucoup ! P1 très important ça que tu me dis, oui, je vais le tenir en compte ! ». La PD1 exprime à C-P qu'elle est surprise de voir que P3 comprend les consignes, car la participante prend régulièrement plus de temps lors les autres ateliers de l'organisme. C-P lui répond qu'en connaissant la particularité auditive de la participante, elle a alors exagéré ses gestes pour mieux se faire comprendre. FIN.

SÉANCE 2

Modèle d'intervention de tango adapté pour des adultes ayant une déficience intellectuelle :
Exploration des concepts basiques du tango via des modalités sensorielles

Date/heure : 26-avril-2022 10H à 12H	Durée de l'observation : 2H
Lieu/contexte : Organisme communautaire Activité : Exploration individuel de tango adapté (espace individuel, mouvement linéaire et circulaire, reconnaissance de l'autre à partir mon espace et mouvement individuel) Types de modalités : Visuelle, tactile, auditive et kinésique <ul style="list-style-type: none">• Educatrice-Intervenante• Activités• Supports didactiques	Personne(s) rencontrée(s)/observée(s) : Participants : P1(il), P2, P3, P4 (elles) Partenaires de danse (elles) : Intervenante 1 (PD1), intervenante 2 (PD2), Mère 1 (PD3) et Mère 2 (PD4) Assistant d'enseignement d'enseignement : AE Intervenante/chercheuse de tango adapté : Claudia-Patricia García C-P (je vais me décrire en 3 ^e personnes pour avoir plus d'objectivité)

L'accueil

Pendant l'accueil, les participants arrivent et s'installent. L'AE et C-P saluent et accueillent les participants avec une bouteille d'eau et du gel. Ils [les participants] expriment verbalement et gestuellement leur étonnement face à cette attention inattendue. Ils sont ensuite installés dans un coin de la pièce. Chaque couple reçoit deux cerceaux, un pour le participant un autre pour le partenaire de danse.

Ouverture

Dans l'ouverture, C-P se place au centre du cercle formé par les membres du groupe. Plus tard, C-P explique verbalement et avec des gestes l'activité de présentation qui a eu une adaptation par rapport à la séance précédente. L'adaptation se fait ainsi, au lieu de faire un geste spontané et de dire le prénom, les participants vont exécuter un mouvement enseigné dans le cours précédent (mouvement linéaire o circulaire). Pour se souvenir, C-P les montre des mouvements et tout le monde la regarde. Ensuite, la musique est mise en place et chacun dit son prénom et fait un mouvement. À ce moment, curieusement, les quatre participants font un mouvement spontané et ouvrent les bras. D'autre part, les partenaires de danse suivent la consigne que C-P avait demandée.

Exploration I

Dans la première partie de l'exploration, la deuxième activité se concentre sur une auto exploration individuel, mais cette fois avec des cerceaux gros sauf l'un d'eux. La PD4 fait une drôle de remarque et cette différence est accueillie dans le groupe avec humour, C-P s'excuse devant la PD4 en riant. C-P donne la consigne e au groupe de danser avec

le cerceau. Ainsi, C-P demande à chaque participant de donner au groupe des exemples de mouvement avec les cerceaux. Chacun propose des options et le groupe suit. Alors l'activité commence, chacun est invité à fermer les yeux. Au début, un seul participant (p1) ferme les yeux, puis le reste du groupe commence à fermer les yeux. À un moment, les partenaires de danse se regardent ou regarder le participant qu'ils accompagnent. Cela étant, C-P a coupé la chanson.

- *En regardant la vidéo, j'ai constaté que tant pour les participants que pour les partenaires de danse, la chanson demande davantage à être plus courte, afin que la consigne d'explorer avec l'objet devienne plus une activité plaisant qu'une longue tâche.*

Une autre situation est l'espace, la salle actuelle est plus petite que la précédente. Ainsi, un participant qui avait son cerceau a frappé à une partenaire de danse, ce petit incident a obligé au P1 d'ouvrir les yeux pour éviter de frapper à nouveau.

Dans la troisième activité, chaque couple partage un cerceau. De même, chaque couple est invité à entrer dans le tapis vert, appelé l'espace du couple. À l'intérieur de chaque tapis, il y a encore les tapis de chacun, le rose pour le participant et le bleu pour le partenaire de danse. Là encore, il y a la situation de distance entre couples. En raison que la salle est plus petite et que le cerceau est très grand, le tapis individuel doit être déplacé au bord du tapis de couple. Chaque couple s'adapte au changement en replaçant à nouveau son tapis individuel. Dans cette activité comme la précédente, C-P demande à chaque participant des idées de mouvements à faire avec le cerceau en couple, chacun commence à proposer. C-P leur donne de complément pour leurs idées, il y a des rires dans le groupe. Ensuite, la musique est incluse dans cette activité. Ainsi, chaque couple commence à explorer des mouvements avec le cerceau. Dans cette activité, c'est le participant qui guide sa partenaire de danse pour faire les mouvements ensemble. Ainsi, chaque couple expérimente à son rythme l'activité. La porte a finalement été laissée ouverte, ce qui fait que le groupe a un spectateur avec la vision réduit. Chaque couple semble confortable avec le spectateur présent et poursuit son exploration. La chanson est la même qui a été utilisée de manière individuelle, donc il faut le couper également pour réaliser cette activité.

Dans la quatrième activité avant d'aller à la pause, le groupe continue à établir un contact tactile et visuel. C-P demande à chaque couple de se tenir la main, de se balancer et d'aller doucement d'un côté à l'autre. Ainsi, chaque couple commence à explorer le mouvement linéaire. Ici, les participants recherchent spontanément le point rouge et commencent à guider leur partenaire d'un côté à l'autre. C-P reste au centre montrant le mouvement.

Pause

Concernant la pause, C-P a utilisé une chanson qui a un rythme doux. Bien qu'il y ait des chaises dans la salle, deux partenaires de danse ont décidé de s'asseoir par terre et de commencer à parler. Les autres participants se sont également assis par terre. Un intervenant (externe au projet) s'est approché pour observer le groupe de la porte pour ensuite partir.

- *J'ai commencé à faire de brefs échanges avec tout le monde*

Exploration II

Après la pause, deux autres activités ont été réalisées. La première activité consistait à explorer le mouvement linéaire (avant et arrière) en binôme. Chaque couple va à son rythme. Il y avait certains couples qui allaient plus vite, d'autres plus lentement. Il y avait deux couples qui non seulement effectué le mouvement d'avant en arrière, mais ce couple a pris la décision d'expérimenter le mouvement linéaire à côté. La deuxième activité consistait à inviter le partenaire de danse à marcher autour du participant. Faisant allusion au mouvement "le soleil" qui a été vu dans la classe précédente. Ici s'ajoute la lune, qui sera la point de départ et d'arrêt pour le partenaire de danse qui se promènera autour du soleil qui sera le participant.

Clôture

De cette façon, la deuxième séance arrive à la dernière partie que j'appelle *la clôture*. L'ensemble du groupe est invité à s'asseoir et à faire connaître leur sentiment par rapport à leur expérience. À ce moment, il y a des rires dans le groupe face aux commentaires spontanés de quelques partenaires de danse et d'une participante. Ainsi, les retours des participants commencent enrichissant l'atmosphère conviviale du groupe. Le P1 commente que sa partenaire de danse devenait étourdi en marchant autour de lui. Il explique cela avec son langage gestuel, des mots isolés et l'aide de sa partenaire de danse. La P2 dit : « J'ai adoré le début du cours avec les cerceaux ». Une troisième participante s'est d'abord limitée à exprimer qu'elle se sentait bien en classe. Alors C-P a demandé à la P4 ce qu'elle avait le plus aimé apprendre aujourd'hui en classe ? À ce moment, la P4 affirme qu'elle a aimé danser dans le cercle vert. Pendant que la P4 s'exprime, la P3 commence à s'exprimer avec des mots isolés : « vert », « soleil », « lune », « mains », « j'aime bien », « je t'adore », « bien »... Ensuite sa partenaire de danse (PD4) lui demande : est-elle bonne ? Le participant répond « parfait ». C-P les remercie. Puis, C-P demande aux participants ce que n'aime pas de la séance ? La P4 exprime que cela a été difficile pour elle, au début. À la fin, C-P remercie tout le monde d'avoir été présent et reçoit un retour de remerciement. C-P dit au groupe que la prochaine séance sera axée sur l'espace social, l'AE précise que cela ne signifie pas un changement de partenaire, mais un déplacement des couples coordonné en groupe. Dans son ensemble, le groupe manifeste un soulagement parce qu'en période de la majorité des membres ne souhaitent pas avoir à changer de partenaire. Toutefois, le P1 regrette un peu cette situation, car il aurait aimé danser avec une autre participante. Cela se termine avec des rires parmi le groupe.

SÉANCE 3

Modèle d'intervention de tango adapté pour des adultes ayant une déficience intellectuelle :

Exploration des concepts basiques du tango via des modalités sensorielles

Date/heure : 27-avril-2022 10H à 12H	Durée de l'observation : 2H
Lieu/contexte : Organisme communautaire Activité : Exploration individuel de tango adapté (espace individuel, mouvement linéaire et circulaire, reconnaissance de l'autre à partir mon espace et mouvement individuel) Types de modalités : Visuelle, tactile, auditive et kinésique <ul style="list-style-type: none">• Educatrice-Intervenante• Activités• Supports didactiques	Personne(s) rencontrée(s)/observée(s) : Participants : P1(il), P2, P3, P4 (elles) Partenaires de danse (elles) : Intervenante 1 (PD1), intervenante 2 (PD2), Mère 1 (PD3) et Mère 2 (PD4) Assistant d'enseignement d'enseignement : AE Intervenante/chercheuse de tango adapté : Claudia-Patricia García C-P (je vais me décrire en 3 ^e personnes pour avoir plus d'objectivité)

L'accueil

La troisième séance commence avec l'arrivée de tous les participants et partenaires de danse. L'AE et C-P prennent le temps de saluer tout le monde et de demander comment ils vont. Le P1 dit à C-P qu'il aurait aimé dormir, il dit qu'il pleut dehors et qu'il n'y a pas de soleil. C-P lui dit que le soleil est là et elle pointe le grand tapis jaune de forme circulaire (l'espace social) qui se trouve au centre de la salle. C-P lui dit que c'est aussi un soleil, alors il rit. Il y a la P4 qui vient directement s'asseoir par terre et boire de l'eau. Chacun prend ses bouteilles d'eau, de gel pour les mains, deux cordelettes (orange et violette) pour le participant et deux cerceaux par couple. Puis, tranquillement, chacun commence à se placer dans la salle, qui est organisée avec le tapis rose (tapis individuel de participant) ce tapis est sur le tapis vert (tapis de couple), le tapis bleu (tapis individuel partenaire de danse) est placé entre chaque tapis de couple et au centre de la salle il y a un autre tapis jaune (espace social).

Ouverture

Dans l'ouverture C-P se place à l'intérieur du cercle forme pour le groupe. Les participants sur le tapis rose et leurs partenaires de danse sur le tapis bleu. C-P salue tout le monde et leur demande s'ils se souviennent des mouvements de la séance précédente (la séance 3). Le P1 montre avec son corps le mouvement linéaire, plus précisément le mouvement d'avant en arrière. La P2 montre le mouvement circulaire « le soleil » (rotation sur place). La P3

commence à penser à un mouvement et, pendant qu'elle réfléchit, la P4 nomme le mouvement de va-et-vient. La P3 propose ensuite son mouvement. Ensuite, la musique est mise en place et chaque participant commence à bouger de manière plus fluide. Les participants proposent même de nouveaux mouvements. Après que tout le monde a imité les mouvements de C-P, cela se termine par des rires dans le groupe.

Exploration I

Lors de la première partie de l'exploration, C-P répète la même activité qu'à la dernière séance, l'auto-exploration avec les cerceaux plus petits.. Contrairement à la séance 2 où chacun devait faire des mouvements spontanés avec les cerceaux tout en gardant les yeux fermés, dans cette séance, C-P demande à tous les membres du groupe d'effectuer des mouvements appris avec leur cerceau en choisissant de laisser les yeux ouverts ou fermés. Avant de faire jouer la chanson, C-P réalise une démonstration au centre du groupe avec son cerceau et avec les yeux fermés. Dans ce activité, seulement les participants ont exploré le mouvement avec les cerceaux et les yeux ouverts. Il est à noter que contrairement à la séance précédente, la chanson a été adaptée pour être plus courte (durée : 1 min). D'une part, dans cette activité, un seul participant (P1) a été concentré dans l'auto-exploration avec les yeux fermés en explorant de manière spontanée les mouvements possibles avec le cerceau. D'autre part, les autres membres du groupe, tout au long de la chanson, se regardaient entre eux et parfois s'imitaient.

En tant qu'adaptation future (si le P1 est d'accord), je vais lui demander de montrer au groupe cette exploration pour servir de référence au groupe en ce qui concerne l'appropriation et l'exploration de l'espace individuel.

Pause

Contrairement à la pause de la séance précédente, où le groupe semblait commencer à s'intégrer davantage, pendant cette pause, chaque couple de danse était assis sur une chaise l'un à côté de l'autre, sans vraiment interagir. Certains membres du groupe ont bu de l'eau, le P1 a fait des push-up, la P2 a quitté la pièce et après elle est revenue. Malgré cela, C-P a fait le tour du groupe en demandant comment ils se sentaient.

Exploration II

Plus tard, dans la deuxième partie de l'exploration, deux activités ont été réalisées par les participants, toutes deux avaient pour but d'explorer le mouvement linéaire avec l'*abrazo* du tango. La particularité de ces deux activités était que pour la première fois les trois types de tapis (individuel, en couple et social) étaient utilisés. Dans la première activité, C-P et l'AE se sont concentrés sur la réalisation du mouvement linéaire (avant et arrière) et, dans la deuxième activité, le mouvement linéaire (d'un côté à l'autre) en conservant l'*abrazo* du tango. Dans les deux activités, le

groupe s'est déplacé autour de l'espace social (tapis social jaune). Autrement dit, chaque couple est parti de l'espace propre du couple (tapis de couple) et ils ont marché autour du tapis social jusqu'à ce qu'ils atteignent à nouveau leur tapis de couple. Au cours de l'exploration, le deux (l'assistant d'enseignement et C-P) ont joué un rôle plus actif dans la correction de l'abrazo, ils montre la bon posture a chaque couple qu'avait besoin d'ajustement. Lors de cette première activité, la partenaire de danse (PD3) était absente et la participante (P3) a été laissée seule. Alors, C-P prend sa place de PP3 et elle a guidé la P3 sans le toucher sinon avec l'effet *miroir* pour être contexte de covid-19. Donc, C-P a dansé avec P3 avec un contact visuel jusqu'à ce que sa partenaire soit revenue.

Le défi pour moi a consisté à guider le mouvement linéaire en couple avec P3 sans contact tactile, en contexte de pandémie.

Tandis que C-P danse avec P3, C-P continué de guider avec sa voix l'activité avec le groupe. Durant ce moment, l'assistant d'enseignement corrigeait l'abrazo du tango de certains couples avec sa voix.

Dans la deuxième activité, l'assistant d'enseignement et C-P ont passé beaucoup de temps sur la correction de l'abrazo du tango de plusieurs couples. Cela a amené le reste du groupe à changer de place, mais sans effectuer le mouvement linéaire d'un côté à l'autre. Puisqu'ils ne pouvaient pas observer à C-P et son assistant d'enseignement en faisant le mouvement.

Dans la troisième et dernière activité, seulement les tapis de couple et le tapis social sont restés dans la salle. Après, le groupe a exécuté le mouvement circulaire avec un changement de place. *Le groupe semble fatigué.*

Clôture

À la fin, dans la clôture de l'activité, les partenaires de danse (PP1, PP3) se sont montrés plus actifs et ont pris la parole. Ils se sont demandé comment amener les participants à faire les pas les plus longs sans trop décoller les pieds du sol. Plus tard, P2 a déclaré que les cordelettes sur ses poignets l'avaient beaucoup aidé à connaître la bonne posture dans l'abrazo. Elle aimait le fait de tourner autour de l'espace social. Par ailleurs, le P1 a souhaité changer de partenaire. Face à cela, C-P lui a dit que c'était une excellente idée, mais que ce n'est pas possible dans un contexte de pandémie

SÉANCE 4

Modèle d'intervention de tango adapté pour des adultes ayant une déficience intellectuelle :
Exploration des concepts basiques du tango via des modalités sensorielles

Date/heure : 28-avril-2022 10H à 12H	Durée de l'observation : 2H
Lieu/contexte : Organisme communautaire Activité : Exploration individuel de tango adapté (espace individuel, mouvement linéaire et circulaire, reconnaissance de l'autre à partir mon espace et mouvement individuel) Types de modalités : Visuelle, tactile, auditive et kinésique <ul style="list-style-type: none">• Educatrice-Intervenante• Activités• Supports didactiques	Personne(s) rencontrée(s)/observée(s) : Participants : P2, P3, P4 (elles) Partenaires de danse (elles) : intervenante 2 (PD2), Mère 1 (PD3) et Mère 2 (PD4) Assistant d'enseignement d'enseignement : AE Intervenante/chercheuse de tango adapté : Claudia-Patricia García C-P (je vais me décrire en 3 ^e personnes pour avoir plus d'objectivité)

L'accueil

Le groupe participant est reçu. Cette fois, il manque une couple le P1 et sa PD1. C-P a été informé le même jour par PD1 que P1 s'est réveillé avec un problème de santé (douleur de molaires). Cette séance, sera donc, composée de trois couples (comment le projet a été initialement conçu). Ainsi, C-P et l'AE vont prendre la place du couple 1. Les bouteilles d'eau et de gel sont placées sur une table et une chaise, le groupe a l'option de les prendre s'ils ont besoin. Les deux cordelettes (violette et orange) sont à nouveau remises à chaque participant. Les chaises cette fois sont placées l'une à côté de l'autre direction un projecteur. Le tapis social, de couple et individuel (rose) sont déjà installés dans la salle.

Ouverture

Durant l'ouverture, le groupe fait la même activité d'ouverture que lors de la séance 3. Un mouvement appris (circulaire ou linéaire) et dit « bonjour » à son partenaire d'à côté. Dans cette activité, contrairement à la séance précédente, tout le groupe a exécuté les mouvements. P3 prend plus de temps que les autres participants, mais elle exécute chaque fois le mouvement fait par les autres membres du groupe.

Exploration I

Dans la première partie de l'*exploration*, C-P invite les partenaires de danse à s'asseoir. Donc, C-P est seule avec les trois participantes. Au cours de cette étape, C-P se concentre sur la formation ou posture de l'*abrazo*, les mouvements linéaires et circulaires. Pour cette séance, C-P a mis déjà les deux cordelettes (violette et orange) sur ses poignets, afin de pouvoir indiquer les participants la posture de l'*abrazo*. Cela aide la P3 à corriger les couleurs sur vos poignets.

Dans la vidéo j'ai constaté que j'ai fait plus de contact visuel avec la participante (P3), qui demande plus de temps pour exécuter les mouvements.

Pendant cette activité où C-P est seule dans le centre de la salle avec les participantes, deux partenaires de danse sont silencieux et observatrices (PD2 et PD4), l'autre partenaire de danse (PD3) répète parfois les consignes à P3. Pour terminer cette première partie d'*exploration* C-P demande aux participants d'inviter leur partenaire de danse, elles (les trois participantes) l'invitent en exécutant un mouvement avec sa tête (*cabeceo*¹¹⁶) et un contact visuel avec chacune. Les trois couples exécutent une danse.

Pause

Pendant la pause, C-P décide de jouer la vidéo de tango inclusive. Malheureusement, C-P et l'AE rencontrent des difficultés techniques. Le son ne joue pas. Bien que cela se produit, le groupe est attentif à la vidéo. C-P profite du fait qu'il n'y a pas de son dans la vidéo pour souligner les parallèles avec ce que le groupe a déjà exploré durant les différentes séances (l'*abrazo*, les mouvements circulaires, linéaires). Durant l'explication de la vidéo, la P3 fait de sons « Ah ! » et rit. Quand C-P dit au groupe : « Ils font également des mouvements plus complexes. » La P4 dit « Éventuellement... » Et quand C-P dit : « Il y a des danseurs avec déficience intellectuelle et physique. Ils dansent avec des personnes sans déficience. » La P2 dit « Comme nous, avec trisomie 21 ! » et elle commence à applaudir.

Exploration II

Dans la deuxième partie de l'*exploration*, C-P invité le groupe à danser deux chansons. Dans la première chanson, C-P danse avec l'AE en groupe. Dans la deuxième chanson C-P observe le groupe danser sans tapis seulement avec l'*abrazo* du tango. *Je dois avouer que c'était excitant de les voir, sans tapis, juste danser avec leur partenaire de*

¹¹⁶ Une façon d'inviter à danser dans le tango, que s'appelle « cabeceo ». Il consiste en bouger la tête en regardant le partenaire de danse avec qu'il on veut inviter à danser.

danse. Beaucoup de contact visuel et de concentration pouvaient être observés chez deux couples. Dans le troisième couple il y avait aussi de la complicité et de l'humour.

Clôture

Le groupe s'assied en cercle, reçoit un chocolat du pays de C-P (la Colombie) avec un petit message « Merci pour ta participation ». Tout le monde apprécie cette attention. L'AE demande s'ils prévoient de continuer de danser le tango ? La P2 répond oui, avec le même partenaire ! [rire] Elle dit également qu'elle a informé sa professeure de danse qu'elle danse le tango et souligne que la professeure en a été surprise. Les autres participantes commentent également qu'elles ont mis en pratique ce qu'elles ont appris. La P3 s'est d'abord limitée à exprimer qu'elle se sentait bien en classe. Les autres participantes commentent également qu'elles ont mis en pratique ce qu'elles ont appris à la Tout le monde se lève et C-P remercie.

ANNEXE C

CODAGE D'OBSERVATIONS

MODALITÉ VISUELLE

ÉDUCATRICE – INTERVENANTE

Séance 1

- C-P dit son prénom en l'accompagnant d'un mouvement. L'AE poursuit, dit son prénom et fait un mouvement. Le groupe l'imité. (Danse pour imitation)
- C-P continue son explication de l'activité d'ouverture en s'appuyant de son corps, la plupart des membres du groupe commencent à l'imiter, à exception de la P3.
- C-P se place dans son tapis dans le cercle à l'intérieur du groupe. C-P demande avec les prénoms de chaque participant de quelle couleur est le tapis de chacun. Tous les participants sont avec son tapis rose sauf P3. Dans ce moment, C-P demande à la P3 de changer de place avec sa partenaire de danse, la P3 change à la place du tapis rose.
- C-P replace le tapis, cette fois en essayant de la ramener vers le piano, et non vers les couples participants.
- C-P met maintenant son tapis dans le centre de l'espace et commence à explorer le mouvement linéaire vers devant et vers l'arrière, C-P essaie différents angles dans le cercle formé par le groupe. (Come éducatrice il y un besoin d'être observé pour tous pour contribuer à la compréhension)
- Après, C-P commence à regarder chaque couple, mais elle reste toujours avec son attention visuelle au couple 3. Après, se place à côté du couple 4, 1 et 2. (Attention visuelle plus globale que cible)
- C-P demande aux participants, s'ils préfèrent qu'elle soit dans le centre du cercle o à l'intérieur pour montrer les mouvements, P2 dit « non ! au centre et signale le centre », les autres participants hochent la tête. (Visualisation en accord avec les participants)
- PD1 exprime à C-P qu'elle est surprise de voir que P3 comprend les consignes, car la participante prend régulièrement plus de temps pour les comprendre dans les ateliers des. C-P lui répond, en sachant que la participante a une faible ouïe, elle a exagéré son geste pour se faire comprendre. (Compréhension langage gestuel accompagnement)

Séance 2

- C-P se place au centre du cercle formé par les membres du groupe (adaptation séance 1)
- C-P les montre des mouvements et tout le monde la regarde (adaptation séance 1)
- C-P reste au centre montrant le mouvement.

Séance 3

- Le deux (l'assistant d'enseignement et C-P) ont joué un rôle plus actif dans la correction de *l'abrazo*, ils montrent la bonne posture à chaque couple qu'avait besoin d'ajustement
- C-P prend sa place de PP3 et elle a guidé la P3 sans le toucher sinon avec l'effet *miroir* pour être contexte de covid-19. Donc, C-P a dansé avec P3 avec un contact visuel jusqu'à ce que sa partenaire soit revenue. *Le défi pour moi a consisté à guider le mouvement linéaire en couple avec P3 sans contact tactile, en contexte de pandémie.*
- Dans la deuxième activité, l'assistant d'enseignement et C-P ont passé beaucoup de temps sur la correction de *l'abrazo* du tango de plusieurs couples. Cela a amené le reste du groupe à changer de

place, mais sans effectuer le mouvement linéaire d'un côté à l'autre. Puisqu'ils ne pouvaient pas observer à C-P et son assistant d'enseignement en faisant le mouvement.

Séance 4

- C-P a mis déjà les deux cordelettes (violette et orange) sur ses poignets, afin de pouvoir indiquer les participants la posture de l'*abrazo*. Cela aide la P3 à corriger les couleurs sur vos poignets.
- *Dans la vidéo j'ai constaté que j'ai fait plus de contact visuel avec la participante (P3), qui demande plus de temps pour exécuter les mouvements.*
- Dans la deuxième chanson C-P observe le groupe danser *sans tapis seulement avec l'abrazo du tango. Je dois avouer que c'était excitant de les voir, sans tapis, juste danser avec leur partenaire de danse.*
- C-P décide de jouer la vidéo de tango inclusive. Malheureusement, C-P et l'AE rencontrant des difficultés techniques. Le son ne joue pas. Bien que cela se produise, le groupe est attentif à ce qu'il peut voir. C-P profite du fait qu'il n'y a pas de son dans la vidéo (erreur technique) et elle a identifié chez les danseurs de la vidéo ce que le groupe avait exploré (l'*abrazo*, les mouvements circulaires, linéaires) lors de l'intervention.

ACTIVITÉ

Séance 1

- Dans ce moment, C-P replace le tapis au centre et demande au groupe de regarder la poitrine de leur partenaire pour qu'ils puissent passer de la même manière d'un côté à l'autre (guide à travers le contact visuel sur le corps du partenaire de danse)

Séance 2

- C-P demande à chaque participant de donner au groupe des exemples de mouvement avec les cerceaux. Chacun propose des options et le groupe suit.
- La troisième participante (P3) commence à exprimer des mots isolés "vert" "soleil" "lune"

Séance 3

- Dans l'ouverture C-P se place à l'intérieur du cercle forme pour le groupe. Les participants sur le tapis rose et leurs partenaires de danse sur le tapis bleu.
- Après que tout le monde a imité les mouvements de C-P, cela se termine par des rires dans le groupe.
- les cerceaux plus petits.

Séance 4

- C-P invite les partenaires de danse à s'asseoir. Donc, C-P est seule avec les trois participantes. Au cours de cette étape, C-P se concentre sur la formation ou posture de l'*abrazo*, les mouvements linéaires et circulaires.
- C-P décide de jouer la vidéo de *tango inclusive*.
- Beaucoup de contact visuel et de concentration pouvaient être observés chez deux couples. Dans le troisième couple il y avait aussi de la complicité et de l'humour.

SUPPORTS DIDACTIQUES

Séance 1

- Pour expliquer que maintenant c'est le bleu qui doit guider le couple, elle change du tapis avec l'assistant. (La couleur du tapis aide à repérer le tour de l'autre pour danser)
- Ensuite, C-P demande au groupe de suivre son partenaire de danse d'un côté à l'autre en touchant les points rouges (le visuel sur les points de repère)

Séance 2

- Les participants recherchent spontanément le point rouge et commencent à guider leur partenaire d'un côté à l'autre.

- Faisant allusion au mouvement "le soleil" qui a été vu dans la classe précédente. Ici s'ajoute la lune, qui sera le point de départ et d'arrêt pour le partenaire de danse qui se promènera autour du soleil qui sera le participant. (La lune et soleil aide visuelles)
- la quatrième participante affirme qu'elle aimait danser dans le cercle vert. (retenu l'espace en couple pour le tapis)

Séance 3

- P2 a déclaré que les cordelettes sur ses poignets l'avaient beaucoup aidé à connaître la bonne posture dans l'abrazo .

Séance 4

- Les chaises cette fois sont placées l'une à côté de l'autre direction un projecteur. Le tapis social, de couple et individuel (rose) sont déjà installés dans la salle.
- Malheureusement, C-P et l'AE rencontrant des difficultés techniques. Le son ne joue pas. Bien que cela se produise, le groupe est attentif à ce qu'il peut voir.

REACTION PARTICIPANTS

Séance 1

- La PD2 qui remarque les petits tapis (rose ou bleue) en dessous des chaises.
- Le P1 s'arrête à la porte, il regarde l'espace qui comporte des chaises disposées en cercle. En dessous de chaque chaise se trouve un petit tapis distribué successivement selon les couleurs rose et bleue. Ensuite, le P1 regarde C-P qui est placé de l'autre côté de la salle
- C-P continue à donner des consignes verbales, tandis que la P3 demande à la PD3 pour qu'elle doive changer de tapis ? La PD3 le signale les restants de ses partenaires. Donc la P3 dit « Ah ! » et elle regarde son tapis qu'a la même couleur que les autres (communiquer aux participants chaque support didactique et son utilisation)
- Ensuite, c'est au tour de la PD3. Quand arrive le moment de la P3, elle commence à penser et elle met sa main sur la tête. À ce moment, la PD4 dit : « Ah, comme ça ! » Et, la PD4 exécute le même geste que la P3 qui est toujours en train de penser. À ce moment, le reste du groupe imite la même posture que la P3 qui est en train de penser (le langage gestuel aide à la compréhension)
- C-P lui dit : « Salut, (prénom de la P3) ! On est prêt ! » La P3 est assise dans une chaise avec un tapis bleu. Voyant cela, le P1 commence à rire, signale la situation à C-P et dit à la PD1 : « Je ne comprends pas ! » La PD1 lui répond : « On va demander à C-P. »
- La porte a finalement été laissée ouverte, ce qui fait que le groupe a un spectateur avec la vision réduit. Chaque couple semble confortable avec le spectateur présent et poursuit son exploration.

(Plus visuels les participants)

TACTILE

ÉDUCATRICE – INTERVENANTE

Séance 1

- C-P touche également son tapis parce que la P3 comprendre les consignes de toucher le tapis individuel (consigne tactile)

ACTIVITÉ

Séance 1

- C-P commence a tourné sur soi-même et dit verbalement au groupe de commencer à toucher avec le pied le tapis (individuel) et dit : « on peut lève les bras en fermant les yeux ». (Audition + tactile pour renforcer compréhension mouvement lanière)
- Tandis que la musique marche, C-P demande au groupe de toucher le tapis comme si son pied était un pinceau. (Langage image pinceau)
- C-P demande de toucher les points jaunes du tapis individuel à tous. (Le points (tape jaune) comme guide)
- C-P demande si pour la prochaine séance c'est correct pour le couple 1 et 2 (conformés avec l'intervenante) de faire un contact avec les mains. (Planification de la séance suivante en incluant l'opinion des participantes)
- "mains" "j'aime bien" (P3 aimé le contact avec les mains)

Séance 2

- Dans la quatrième activité avant d'aller à la pause, le groupe continue à établir un contact tactile et visuel. C-P demande à chaque couple de se tenir la main

SUPPORTS DIDACTIQUES

Séance 1

- Le tape rouge et jaune

Séance 3 et 4

- Le cerceau

AUDITIVE

ÉDUCATRICE – INTERVENANTE

Séance 1

- C-P se dirige vers le P1 et lui dit : « Bonjour, (prénom du P1) ! » [Ton de joie]. L'AE, qui est dans la préparation d'une caméra de vidéo, regarde également le P1 et lui dit « Bonjour ! » [Ton animé].
- L'AE de se présenter. Dans son message, il dit qu'il est là pour le plaisir et pour apprendre avec candeur [avec un ton de voix doux et bienveillant]. C-P ajoute : « ... et pour nous aider dans la question technique et dans la démonstration des activités ». (Tonalité bienveillant)
- C-P oriente son corps en direction de la P2 et lui dit : « Bonjour (prénom de la P2) ! » (DIRECTION VERS L'INTERLOCUTEUR)
- Pendant que C-P cherche dans sa valise¹¹⁷, elle poursuit l'échange avec le P1 : « Tu es content ! » Le participant regarde C-P et lui répond affirmativement avec C-P se lève du sol et tourne son corps vers le P1¹¹⁸. À ce moment, elle effectue un contact visuel avec le P1 : « Oh, génial (prénom du P1) ! Je suis contente de te voir. » (INTERACTION)
- C-P regard la P2 qui a une bouteille d'eau et une valise et lui dit : « (prénom de la P2), tu peux placer ici tes choses. » La P2 suit C-P qui se dirige à un coin de la salle et C-P commence à arranger des chaises pour la P2. La P2 regarde les chaises et place ses affaires à côté d'elles, sur le sol. (ACCUEIL)
- C-P dit au groupe que la posture du corps dans le tango doit être ouverte et détendue. À cet instant, C-P change sa posture, elle assit en adoptant une posture droite. Tous les membres du groupe adoptent la même posture. (Langage non verbale et verbale)
- C-P continue et fait une recommandation aux partenaires de danse : « C'est important que vous compreniez qu'on est dans une posture égalitaire. Ça veut dire que je serais reconnaissante que vous ne donniez pas d'instructions ni de consignes à votre partenaire de danse. Sinon, de les laisser dans l'exploration. Ce n'est pas qu'on va faire une chorégraphie, c'est plutôt de s'amuser, profiter... » La PD4 réagit au commentaire et dit « Un spectacle ! » [Ton de joie]. (Message dirige vers les partenaires de danse)
- Le groupe et C-P rient. Quand C-P parle, elle regarde tous les participants. (Contact visuel)
- De manière verbale, C-P donne la consigne pour la première activité d'ouverture. À ce moment, la plupart des membres du groupe conservent un contact visuel avec C-P. Toutefois, pendant que C-P parle, la P3 se lève de sa chaise, elle place sa bouteille, avec une grande attention, sur le muret de la fenêtre qui est derrière sa chaise. Une fois que la P3 finit de placer sa bouteille, elle se concentre à arranger un foulard qu'elle a mis sur sa chaise. (Message verbale avec beaucoup de contenu) (partenaires de danse auditive- participants visuel)
- La P4 regarde C-P et lui exprime qu'elle est en train de réfléchir. C-P lui dit : « Pas de problème ! Prends ton temps. » Ensuite, la P4 réalise son mouvement, le groupe l'imites et, finalement, la PD4 poursuit avec la réalisation de son propre mouvement (donner le temps au participant)
- C-P se lève de sa chaise et dit [avec un ton de voix de présentatrice et avec suspense] au groupe de conserver en tête leur geste, parce que maintenant on va recommencer avec l'ajout de la musique. À cette annonce, le groupe rit. (Humour)
- Après, C-P met la musique et commence à guider le groupe avec un appareil d'audio, le groupe bouge, mais PD3 commence à donner des instructions à P3 et à le toucher tandis que tout le groupe reste avec les yeux fermés. C-P s'approche à P3, la regarde et dit au groupe « souviens-vous de ne donner pas des consignes aux participants, SVP » face à cela, P3 répond « P3 a des problèmes d'audition et elle ne porte pas ses appareils d'écoute », C-P s'excuse avec PD3 et devienne plus gestuel avec ses consignes

¹¹⁷ E-AUDITIVE :

Conserver la conversation avec le participant malgré la situation externe.

¹¹⁸ E-visuel

Communiquer au participant que je suis à l'écoute de son message par un contact visuel

verbales avec P3 (connaître la diversité des participants et donner des instructions générales au groupe pour corriger une personne)

- Pour le mouvement circulaire C-P dit, « on va tourner comme un grand soleil et on met le bras à côté. Après elle, demande s'il y a quelqu'un qu'ont des vertiges. PD4 affirme qu'elle souffre, C-P réalise un exemple pour ajuster le mouvement circulaire à elle. C-P après dite « quand on va tourner sur place, on va dire « soleil à l'intérieur ! » et quand nous allons marcher autour du tapis, nous allons l'appeler « soleil à l'extérieur », tout le groupe suit les consignes
- C-P laisse parler à PD3 avec l'assistant. C-P commence à réaliser un tour pour la salle et elle commence à demander aux participants et ses partenaires de danse comme vont-ils ? P1 arrive et fait des gestes (OK !) à C-P. P4 s'assit sur les sols, C-P lui dit « j'aime sa posture ! Ensuite, C-P demande au groupe de retourner dans le cercle
- C-P à la fin de l'activité dite « Bravo d'avoir réussi à suivre à votre partenaire ». Et poursuite « il n'y a pas d'erreur, tout est valide ! (Affirmations positives)
- C-P laisse parler à PD3 avec l'assistant. C-P commence à réaliser un tour pour la salle et elle commence à demander aux participants et ses partenaires de danse comme vont-ils ? P1 arrive et fait des gestes (OK !) à C-P. P4 s'assit sur les sols, C-P lui dit « j'aime sa posture ! Ensuite, C-P demande au groupe de retourner dans le cercle
- Pendant que C-P donne la consigne de réaliser des mouvements circulaires et linéales

Séance 2

- C-P explique verbalement et avec des gestes l'activité de présentation qui a eu une adaptation par rapport à la séance précédente (communication gestuelle avec le verbal)
- La musique est mise en place et chacun dit son prénom et fait un mouvement. À ce moment, curieusement, les quatre participants font un mouvement spontané et ouvrent les bras. D'autre part, les partenaires de danse suivent la consigne que C-P avait demandée.
- C-P montre des mouvements et tout le monde la regarde
- La quatrième participante exprime que cela a été difficile pour elle au début, C-P prend note que c'était beaucoup de contenu par elle.

Séance 3

- Tandis que C-P danse avec P3, C-P continue de guider avec sa voix l'activité avec le groupe. Durant ce moment, l'assistant d'enseignement corrigeait l'*abrazo* du tango de certains couples avec sa voix.

Séance 4

- Pendant cette activité où C-P est seule dans le centre de la salle avec les participantes, deux partenaires de danse sont silencieux et observatrices (PD2 et PD4), l'autre partenaire de danse (PD3) répète parfois les consignes à P3.
- Pendant l'explication de la vidéo, P3 fait de sons « ah ! » et rie. Quand C-P dit au groupe « ils font également mouvements plus complexes » P4 dit « éventuellement... » et quand C-P dit « il y a des danseurs avec déficience intellectuelle et physique ils dansent avec personnes sans déficience » P2 dit « come nous, avec trisomie 21 ! » et commence à applaudir.

ACTIVITÉ

Séance 1

- Le moment vient où le P1 lève ses bras et dit, avec un ton détendu, son prénom. C-P répète son prénom en conservant son intonation, le groupe imite le ton de voix et le mouvement du P1. Après, la

PD1 réalise son mouvement. Ensuite, C-P dit au groupe : « Il est important de garder le même ton de voix. »

- C-P commence à suivre le rythme rapide de la chanson avec ses paumes. Pendant la chanson se déroule, elle demande aux couples à changer de guide.
- Quand C-P dit que le mouvement peut être long, sa voix est lente, quand elle dit que le mouvement peut être court, elle parle plus vite.
- C-P demande au groupe « soleil à l'intérieur » « soleil à l'extérieur » et dit final !
- C-P met une chanson douce et fait un étirement avec le groupe, met les deux mains ensemble sur sa poitrine et dit « merci » le groupe la suit, elle demande à remercier la collègue qui est à côté de chacune et chacun et à se faire un câlin pour avoir participé. Elle arrête la musique et elle commence la rétroaction à la séance avec les participants.

Séance 2

- Concernant la pause, C-P utilisée une chanson qui a un rythme doux.

Séance 3

- Ensuite, la musique est mise en place et chaque participant commence à bouger de manière plus fluide.
- C-P a fait le tour en demandant comment ils se sentaient.

Séance 4

- Dans l'ouverture, le groupe fait la même activité d'ouverture de la séance 3. Un mouvement appris (circulaire ou linéaire) et dit "bonjour" à son partenaire d'à côté.
- L'assistant d'enseignement demande s'ils prévoient de continuer à danser le tango? P2 répond oui, avec le même partenaire ! [rire]. Elle dit également qu'elle a informé sa professeure de danse qu'elle danse le tango, la professeure est surprise.

SUPPORTS DIDACTIQUES

Séance 1

- C-P demande, ensuite, au groupe si le volume est adéquat. Après confirmation, sur de la musique électronique douce, chaque membre du groupe commence à dire leur prénom en exécutant leur mouvement. Le ton de voix de chacun suit la douceur de la musique.
- À la fin de l'activité, le cellulaire du P1 sonne donc C-P dit « P1 c'est bien que cela soit arrivé, pour rappeler à tout le monde de mettre leurs portables en mode silencieux, s'il vous plaît ».
- C-P met du tango électronique, et continue à donner des consignes pour l'exploration.
- C-P met une musique douce. Dans ce moment, le groupe le suit toutes les indications qu'elle donne avec sa voix.
- Pour le mouvement linéaire (sur le côté), elle utilise un tango traditionnel.

Séance 2

- La chanson est la même qui a été utilisée de manière individuelle, donc il faut le couper également pour réaliser cette activité. (Ajustement de musique sur place en faisant la lecture des participants)
- Concernant la pause, C-P utilisée une chanson qui a un rythme doux. (chanson d'accord à l'activité)

Séance 3

Il est à noter que contrairement à la séance précédente, la chanson a été adaptée pour être plus courte (durée : 1 min).

KINÉSIQUE

ÉDUCATRICE – INTERVENANTE

Séance 1

- C-P dit son prénom en l'accompagnant d'un mouvement. L'AE poursuit, dit son prénom et fait un mouvement. Le groupe l'imité.
- C-P continue son explication de l'activité d'ouverture en s'appuyant de son corps, la plupart des membres du groupe commencent à l'imiter, à exception de la P3.
- Dans ce moment, C-P se place plus proche du couple 3, et le couple 4 reste un peu loin.

Séance 3

- C-P et l'AE se sont concentrés sur la réalisation du mouvement linéaire (avant et arrière) et, dans la deuxième activité, le mouvement linéaire (d'un côté à l'autre) en conservant l'*abrazo* du tango.

ACTIVITÉ

Séance 1

- Après, la P2 dit son prénom avec son mouvement, suivi de la PD2. Au moment où la P4 doit dire son prénom et faire son geste, tout le groupe la regarde. P4 demeure figée, le groupe conserve alors la dernière posture qui avait été proposée par la PD2. La P4 regarde C-P et lui exprime qu'elle est en train de réfléchir. C-P lui dit : « Pas de problème ! Prends ton temps. » Ensuite, la P4 réalise son mouvement, le groupe l'imité et, finalement, la PD4 poursuit avec la réalisation de son propre mouvement
- CP utilise une voix douce et dite au groupe « on va se relaxer » et bouge doucement leurs mains.
- C-P donne la consigne pour l'activité de miroir, et dit que les participants (P1, P2, P3, P4) seront les guides du couple. Face cela, P4 secoue les mains et sourit. (Intervention de rôle d'autorité)
- PD1 il dit qu'il a été très proche de son partenaire de danse pendant le soleil. (Placement de tapis)

Séance 2

- L'adaptation se fait ainsi, au lieu de faire un geste spontané et de dire le prénom, les participants vont exécuter un mouvement enseigné dans le cours précédent (mouvement linéaire o circulaire).(mémoire à court terme)
- C-P donne la consigne e au groupe de danser avec le cerceau. (le support didactique potentiel du mouvement)
- Dans cette activité comme la précédente, C-P demande à chaque participant des idées de mouvements à faire avec le cerceau en couple, chacun commence à proposer. C-P leur donne de complément pour leurs idées, il y a des rires dans le groupe. (Faire les participants part la proposition)
- Chaque couple commence à explorer des mouvements avec le cerceau. Dans cette activité, c'est le participant qui guide sa partenaire de danse pour faire les mouvements ensemble. Ainsi, chaque couple expérimente à son rythme l'activité
- C-P demande à chaque couple de se tenir la main, de se balancer et d'aller doucement d'un côté à l'autre. Ainsi, chaque couple commence à explorer le mouvement linéaire (début de l'*abrazo*)
- La première activité consistait à explorer le mouvement linéaire (avant et arrière) en binôme. Chaque couple va à son rythme. Il y avait certains couples qui allaient plus vite, d'autres plus lentement. Il y avait deux couples qui non seulement effectué le mouvement d'avant en arrière, mais ce couple a pris la décision d'expérimenter le mouvement linéaire à côté.
- La deuxième activité consistait à inviter le partenaire de danse à marcher autour du participant.

- Faisant allusion au mouvement "le soleil" qui a été vu dans la classe précédente. Ici s'ajoute la lune, qui sera le point de départ et le point d'arrêt pour le partenaire de danse qui se promènera autour du soleil qui sera le participant.
- Le P1 commente que son partenaire de danse devenait étourdi en marchant autour de lui. Il explique cela avec son langage gestuel et des mots isolés qui aident à construire son discours avec l'aide de son partenaire de danse.

Séance 3

- C-P salue tout le monde et leur demande s'ils se souviennent des mouvements de la séance précédente (la séance 3). Le P1 montre avec son corps le mouvement linéaire, plus précisément le mouvement d'avant en arrière. La P2 montre le mouvement circulaire « le soleil » (rotation sur place). La P3 commence à penser à un mouvement et, pendant qu'elle réfléchit, la P4 nomme le mouvement de va-et-vient. La P3 propose ensuite son mouvement.
- Les participants proposent même de nouveaux mouvements. (spontanéité)
- *En tant qu'adaptation future (si le P1 est d'accord), je vais lui demander de montrer au groupe cette exploration pour servir de référence au groupe en ce qui concerne l'appropriation et l'exploration de l'espace individuel.*
- le groupe s'est déplacé autour de l'espace social (tapis social jaune). Autrement dit, chaque couple est parti de l'espace propre du couple (tapis de couple) et ils ont marché autour du tapis social jusqu'à ce qu'ils atteignent à nouveau leur tapis de couple.
- le groupe a exécuté le mouvement circulaire avec un changement de place. *Le groupe semble fatigué.*
- les partenaires de danse (PP1, PP3) se sont montrés plus actifs et ont pris la parole. Ils se sont demandé comment amener les participants à faire les pas les plus longs sans trop décoller les pieds du sol
- Elle aimait le fait de tourner autour de l'espace social.(P2)
- P1 a souhaité changer de partenaire. Face à cela, C-P lui a dit que c'est une excellente idée, mais que ce n'est pas possible dans un contexte de pandémie.

Séance 4

- Dans cette activité, contrairement à la séance précédente, tout le groupe a exécuté les mouvements. (ouverture)
- P3 prend plus de temps que les autres participants mais elle a exécuté toujours le mouvement linéaire ou circulaire.
- Pour terminer cette première partie d'exploration C-P demande aux participants d'inviter leur partenaire de danse, elles (*les trois participantes*) l'invitent en exécutant un mouvement avec sa tête (*cabeceo*¹¹⁹) et un contact visuel avec chacune. Les trois couples exécutent une danse.
- Dans la deuxième partie de l'exploration, C-P invite le groupe à danser deux chansons. *Dans la première chanson, C-P danse avec l'AE en groupe.*
- Les autres participantes commentent également qu'elles ont mis en pratique ce qu'elles ont appris à la maison.

SUPPORTS DIDACTIQUES

Séance 1

- PD1 il dit qu'il a été très proche de son partenaire de danse pendant le soleil. (Placement de tapis)

Séance 2

¹¹⁹ Une façon d'inviter à danser dans le tango, que s'appelle « cabeceo ». Il consiste en bouger la tête en regardant le partenaire de danse avec qu'il on veut inviter à danser.

- La deuxième activité se concentre sur une auto exploration individuel, mais cette fois avec des cerceaux gros sauf l'un d'eux. La PD4 fait une drôle de remarque et cette différence est accueillie dans le groupe avec humour, C-P s'excuse devant la PD4 en riant
- Alors l'activité commence, chacun est invité à fermer les yeux. Au début, un seul participant (p1) ferme les yeux, puis le reste du groupe commence à fermer les yeux. À un moment, les partenaires de danse se regardent ou regarder le participant qu'ils accompagnent. (être jugé)
- *En regardant la vidéo, j'ai constaté que tant pour les participants que pour les partenaires de danse, la chanson demande davantage à être plus courte, afin que la consigne d'explorer avec l'objet devienne plus une activité plaisant qu'une longue tâche. (Exploration avec le cerceau)*
- Une autre situation est l'espace, la salle actuelle est plus petite que la précédente. Ainsi, un participant qui avait son cerceau a frappé à une partenaire de danse, ce petit incident a obligé au P1 d'ouvrir les yeux pour éviter de frapper à nouveau. (évaluer l'élément avec l'espace de la salle)
- Dans la troisième activité, chaque couple partage un cerceau. De même, chaque couple est invité à entrer dans le tapis vert, appelé l'espace du couple. À l'intérieur de chaque tapis, il y a encore les tapis de chacun, le rose pour le participant et le bleu pour le partenaire de danse.
- il y a la situation de distance entre couples. En raison que la salle est plus petite et que le cerceau est très grand, le tapis individuel doit être déplacé au bord du tapis de couple. Chaque couple s'adapte au changement en replaçant à nouveau son tapis individuel. (Ouverture d'ajustement de la part de participants)
- Une deuxième participante (P3) déclare ce que suite « j'ai adoré le début du cours avec les cerceaux »

Séance 3

- Lors de la première partie de l'exploration, C-P répète la même activité qu'à la dernière séance, l'auto-explorations avec les cerceaux plus petits.
- Contrairement à la séance 2 où chacun devait faire des mouvements spontanés avec les cerceaux tout en gardant les yeux fermés, dans cette séance, C-P demande à tous les membres du groupe d'effectuer des mouvements appris avec leur cerceau en choisissant de laisser les yeux ouverts ou fermés.
- D'une part, dans cette activité, un seul participant (P1) a été concentré dans l'auto-exploration avec les yeux fermés en explorant de manière spontanée les mouvements possibles avec le cerceau.

Séance 4

- Dans l'ouverture, le groupe fait la même activité d'ouverture de la séance 3. Un mouvement appris (circulaire ou linéaire)

ANNEXE D
LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

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

No. de certificat : 2022-4527

Date : 2023-03-30

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) 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 : Intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle :
Exploration des concepts basiques du tango via des modalités sensorielles
Nom de l'étudiant : Claudia Garcia Henao
Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)
Direction(s) de recherche : Jean Horvais; Lucie Beaudry

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs voeux pour la suite de vos activités.



Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPÉ plurifacultaire

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) 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 : Intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle : Exploration des concepts basiques du tango via des modalités sensorielles
- Nom de l'étudiant : Claudia Garcia Henao
- Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)
- Direction(s) de recherche : Jean Horvais; Lucie Beaudry

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 au plus tard un mois avant la date d'échéance (2024-01-27) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour Caroline Coulombe,

Vice-Présidente CERPÉ plurifacultaire et Professeure titulaire, Département de management



Signé le 2022-12-16 à 13:52

ANNEXE E

LA LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER (PARTICIPANTS)



INVITATION À PARTICIPER À UNE RECHERCHE (pour des adultes ayant une déficience intellectuelle)

Titre de la recherche :

Intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle : exploration des concepts basiques du tango via des modalités sensorielles.

Chercheuse responsable : Claudia-Patricia García, étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

Directrice de recherche : Jean Horvais, Professeur, département d'éducation et de formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

Codirectrice de recherche : Lucie Beaudry, Professeure, Département de danse, Université du Québec à Montréal.

Bonjour,

Je souhaite vous inviter à participer à une recherche.

J'étudie l'adaptation des ateliers de danse du tango aux adultes comme vous.

Pendant que je réalise une activité de tango avec vous, je souhaite faire une observation  de votre exploration de la danse du tango en compagnie de votre partenaire de danse de votre choix.

Ce projet d'intervention a pour objectifs de :



- En s'appuyant sur différentes modalités sensorielles (visuel, tactile, auditive et kinésique), développer et expérimenter un modèle d'intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle (légère à moyenne) en vue de favoriser l'exploration de concepts basiques du tango.

Votre participation consistera à : 

Participer à quatre (4) rencontres pour des ateliers de tango à l'organisme la Gang à Rambrou. Les rencontres sont prévues pour mars 2022.



Pour participer à la recherche, il suffit d'avoir un partenaire de danse de votre choix. Il peut être un proche, un intervenant, un stagiaire de l'organisme ou une personne bénévole qui est d'accord à participer au projet. Tous les deux, vous devez avoir votre passeport vaccinal à jour, comprendre le français ou l'espagnol et accepter d'être enregistrés (vidéo) lors du déroulement de chacune des rencontres.



Si vous avez des questions sur la recherche ou sur votre participation, n'hésitez surtout pas à communiquer avec moi, Claudia-Patricia García (étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal et chercheuse-intervenante responsable).

Voici l'adresse courriel pour me faire part de vos questions :

garcia_henao.claudia@courrier.uqam.ca

Pour participer à la recherche, vous devez préalablement



- 1) Présenter ce document à **un proche aidant**.
- 2) **Confirmer votre intérêt à participer** en écrivant un courriel à Mme Claudia-Patricia García garcia_henao.claudia@courrier.ugam.ca; elle vous fera parvenir **un formulaire de consentement à signer et à retourner via courriel.** 



En terminant, soyez assuré que votre collaboration est précieuse pour la réalisation de mon projet d'intervention. Votre participation contribuera à ajuster des ateliers de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle.

➤ **IMPORTANT :**

Au cas où le groupe de participants soit comblé vous serez informé par une lettre de remerciement pour votre intérêt via courriel et invité à participer à une séance gratuite du tango ou danse latine de 45 minutes individuel ou accompagné avec une personne de votre choix. Cette séance se fera à distance via Zoom.

ANNEXE F

LA LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER PARTENAIRE DE DANSE

UQÀM Université du Québec
à Montréal

INVITATION À PARTICIPER À UN PROJET DE RECHERCHE

(Proche-aidant, intervenant ou bénévole)

Titre de la recherche :

Intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle : exploration des concepts basiques du tango via des modalités sensorielles.

Chercheuse responsable : Claudia-Patricia García, étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

Directrice de recherche : Jean Horvais, Professeur, département d'éducation et de formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

Codirectrice de recherche : Lucie Beaudry, Professeure, Département de danse, Université du Québec à Montréal.

Madame, Monsieur,

La présente est pour vous inviter à participer à un projet d'intervention de maîtrise en éducation en formation spécialisés visant à étudier l'exploration de la danse du tango chez des adultes ayant une déficience intellectuelle légère à moyenne.

Nature de l'étude

Ce projet d'intervention a pour but, en s'appuyant sur différentes modalités sensorielles, de développer un modèle d'intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle (légère à moyenne) en vue de favoriser l'exploration de concepts basiques du tango.

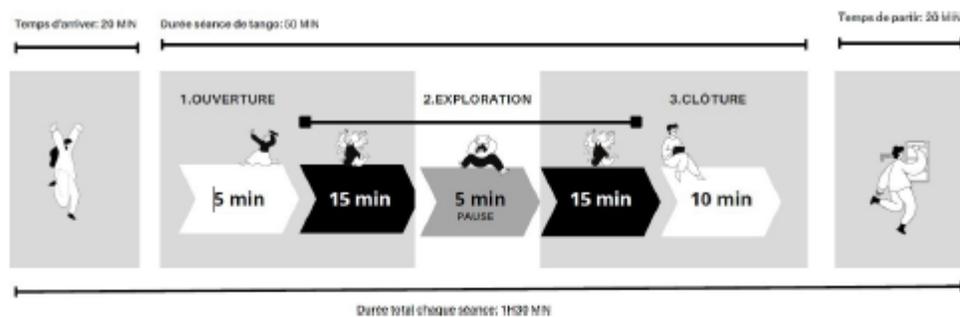
Objectif du projet :

En s'appuyant sur différentes modalités sensorielles (visuel, tactile, auditive et kinésique), développer et expérimenter un modèle d'intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle (légère à moyenne) en vue de favoriser l'exploration de concepts basiques du tango.

Déroulement de la participation

Les rencontres sont prévues en mars 2022. Chaque rencontre se déroulera sur une plage horaire de 50 minutes, une journée par semaine (à définir avec l'organisme) pendant quatre

semaines consécutives à l'organisme la Gang à Rambrou à Montréal, Québec.



- La première partie consistera en une activité de danse du tango de 45 minutes (scindé par une pause de 5 minutes). Elle sera réalisée avec votre partenaire de danse (personne adulte ayant une déficience intellectuelle). Cette activité permettra l'exploration de concepts basiques du tango.

- Enfin, un temps additionnel de 20 minutes a été prévu à l'arrivée et au départ pour assurer le respect du rythme de chacun des participants à la recherche.

Précautions à tenir en compte pour la situation sanitaire actuelle (COVID-19) :

En raison de la situation actuelle, je m'engage à respecter et faire respecter pour tous (participants et assistants) les gestes barrières lors des interventions et discussions de groupe. Le passeport vaccinal devra être à jour et nous continuerons de suivre les mesures de distanciation sociale entre les différents couples de danse ainsi que la chercheuse-intervenante et son assistant. Enfin, nous continuerons d'exiger le port du masque, la désinfection des mains et du matériel utilisé avant et après chaque intervention. (Ces mesures seront continuellement ajustées pour correspondre aux normes exigées par la santé publique du Québec).

Selon les règles mise à jour en date du 26 novembre 2021 de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST), l'une des mesures suivantes doit être appliquée : présence de barrières physiques ou port du couvre-visage lors d'interactions à moins de 1 mètre (<https://cdn-contenu.quebec.ca>).

Votre participation à la recherche est aussi conditionnelle au consentement de la participation de l'adulte ayant une déficience intellectuelle qui sera votre partenaire de danse.

Pour participer à la recherche :

- 1) **Accepter d'être le partenaire de danse d'un adulte ayant une déficience intellectuelle.**
- 2) **Vous êtes également invité à communiquer directement avec Claudia-Patricia García à son adresse courriel : garcia_henao.claudia@courrier.uqam.ca, afin qu'elle puisse vous faire parvenir le formulaire de consentement ainsi que la description des activités prévues.**
- 3) **Le formulaire de consentement doit être signé et envoyé à nouveau à Claudia-Patricia García par courriel pour bien confirmer votre participation.**

- **Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, n'hésitez pas à communiquer avec Claudia-Patricia García, étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal et chercheuse responsable, à l'adresse courriel suivante : garcia_henao.claudia@courrier.uqam.ca**

IMPORTANT :

- **Au cas où le groupe des participants soit comblé vous serez informé par une lettre de remerciement pour votre intérêt via courriel et vous pouvez recevoir un cours de danse à distance (zoom) de 45minutes seule ou en couple.**

Votre collaboration est précieuse pour me permettre de réaliser cette étude et je vous remercie de l'attention portée à cette demande.

Claudia-Patricia García
Chercheuse-intervenante responsable
Université du Québec à Montréal

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARTICIPANTS)



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(Adulte ayant une déficience intellectuelle)

1. Titre du projet de recherche

Intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle : Exploration des concepts basiques du tango via des modalités sensorielles.

2. Étudiante-chercheuse

Claudia-Patricia García, Maîtrise en éducation et formation spécialisées,
garcia_henao.claudia@courrier.uqam.ca

3. Direction et codirection de recherche

Jean Horvais (Directeur), professeur Département d'éducation et formation spécialisées,
horvais.jean@uqam.ca

Lucie Beaudry (codirectrice), professeure Département de danse,
beaudry.lucie@uqam.ca

4. Préambule

Je vous demande de participer à un projet de recherche qui implique la participation avec un membre de votre famille ou membre du personnel de l'organisme la Gang à Rambrou, pour quatre activités de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle. 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 que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

5. Description du projet et de ses objectifs

Nature et durée de votre participation

L'organisme la Gang à Rambrou accueille le présent projet de recherche auprès des adultes ayant une déficience intellectuelle (DI) et leurs proche aidant ou personnel de l'organisme (intervenant, stagiaire ou bénévole).

Objectif du projet : Ce projet d'intervention a pour but, en s'appuyant sur différentes modalités sensorielles (visuel, tactile, auditive et kinésique), développer et expérimenter un modèle d'intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle (légère à moyenne) en vue de favoriser l'exploration de concepts basiques du tango.

Durée prévue du déroulement du projet : Quatre (4) rencontres d'une durée maximale d'une cinquantaine minutes (50 minutes) à l'organisme la Gang à Rambrou à Montréal, Québec, pendant quatre semaines consécutives.

Quand ? Les rencontres sont prévues en mars 2022. Chaque rencontre se déroulera sur une plage horaire de 50 minutes, une journée par semaine (à définir avec l'organisme).

6. Déroulement de chaque intervention :

- La première partie de l'intervention consistera en une activité de danse du tango de 45 minutes (scindé par une pause de 5 minutes). Elle sera réalisée avec votre partenaire de danse (membre de votre famille ou membre du personnel de l'organisme). Cette activité permettra de documenter la réception des différentes modalités sensorielles proposées. Cette partie sera enregistrée par captation vidéo.
- Enfin, un temps additionnel de 20 minutes a été prévu à l'arrivée et au départ pour assurer le respect du rythme de chacun des participants à la recherche.

7. Nombre de participants impliqués : 6 participants (3 adultes avec DI et 3 adultes sans DI)

Tous les adultes ayant une déficience intellectuelle (DI) doivent compter avec un proche aidant (ami de la famille ou amie de confiance) ou avec un membre du personnel de l'organisme, autorisé par vous-même.

- Population ciblée : Adultes avec déficience intellectuelle et leur proche aidant ou intervenant, stagiaire ou bénévole de l'organisme.

8. Précautions à tenir en compte pour la situation sanitaire actuelle (COVID-19) :

En raison de la situation actuelle, je m'engage à respecter et faire respecter pour tous (participants et assistants) les gestes barrières lors des interventions et discussions de groupe. Le passeport vaccinal devra être à jour et nous continuerons de suivre les mesures de distanciation sociale entre les différents couples de danse ainsi que la chercheuse-intervenante et son assistant. Enfin, nous continuerons d'exiger le port du masque, la désinfection des mains et du matériel utilisé avant et après chaque intervention. (Ces mesures seront continuellement ajustées pour correspondre aux normes exigées par la santé publique du Québec.)

Selon les règles mise à jour en date du 26 novembre 2021 de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST), l'une des mesures suivantes doit être appliquée : présence de barrières physiques ou port du couvre-visage lors d'interactions à moins de 1 mètre (<https://cdn-contenu.quebec.ca>).

9. Avantages liés à la participation

Votre participation aux séances du tango va vous permettre de vivre une expérience de socialisation dans un contexte de danse adaptée pour les adultes ayant une DI. Vous pourrez également être initié au tango adapté et éprouver des moments agréables d'échange avec votre partenaire de danse et les autres couples de danse.

10. Risques liés à la participation

Cette recherche ne comporte aucun risque lié à votre participation.

11. Inconvénients

Dues à l'imprévisibilité de la saison hivernale, en tout temps les conditions météorologiques seront prises en compte. S'il y a un risque de tempête qui influe sur la sécurité d'un ou de plusieurs participants, la rencontre prévue sera immédiatement déplacée à une date ultérieure afin de garantir le bon déplacement de chacun des participants.

12. Accès au résultat à la fin de cette recherche

Une fois le dépôt de cette recherche sera fait, vous pourrez avoir accès aux résultats généraux de cette recherche.

Aimerez-vous recevoir ces résultats ?

Oui courriel :

Non

13. Confidentialité

Pour le traitement des données obtenues (vidéos, audios, notes sur papier, photos), votre nom sera remplacé par un code numérique sur tous les documents vous concernant afin de préserver votre anonymat. Les photos seront publiées en annexe du travail de recherche, mais les visages et autres signes distinctifs seront floutés. Seule la chercheuse, le directeur et la codirectrice du projet auront accès à l'enregistrement de votre entrevue et aux verbatim. Tous les documents des participants au projet seront conservés dans l'ordinateur à la résidence de l'étudiante-chercheuse, pour la durée du projet et pour une période de cinq ans maximums dans un lieu sous clé, après quoi ils seront détruits. Veuillez également noter que le matériel de recherche et votre formulaire de consentement seront conservés séparément. Si les données venaient à faire l'objet de publications, votre anonymat serait préservé.

14. Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Claudia-Patricia Garcia verbalement ; tous les documents vous concernant seront détruits et les données d'enregistrement vous concernant ne seront pas tenues en compte pour la recherche (à moins que vous ne l'autorisiez).

15. Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'a été prévue pour cette recherche.

16. Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Claudia-Patricia Garcia responsable de la recherche garcia_henao.claudia@courrier.uqam.ca

17. Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Les coordonnées des CERPÉ sont : CERPÉ de la Faculté des sciences humaines : cerpe.fsh@uqam.ca - 514-987-3000 poste 3642. CERPÉ plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca - 514 987-3000, poste 6188 (arts, communication, science politique, droit, sciences, éducation, gestion)

18. Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de mon projet. À titre d'étudiante-chercheuse, je tiens à vous en remercier sincèrement.

19. Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à ce projet de recherche. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Votre partenaire de danse sera un :

Proche aidant

Intervenant

Bénévole

Stagiaire

Nom, prénom de la personne qui sera votre partenaire de danse : (si est déjà confirmé)

Êtes-vous d'accord que cette personne soit votre partenaire de danse ?

Oui

Non

Prénom, Nom du participant.e de l'organisme (adulte ayant une DI)

Signature du participant.e (adulte ayant une DI) et date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) 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.

Prénom, Nom

Signature et date

ANNEXE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARTENAIRES DE DANSE)



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(Proche aidant, intervenant, stagiaire, bénévole)

1. Titre du projet de recherche

Intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle : Exploration des concepts basiques du tango via des modalités sensorielles.

2. Étudiante-chercheuse

Claudia-Patricia García, Maîtrise en éducation et formation spécialisées,
garcia_henao.claudia@courrier.uqam.ca

3. Direction et codirection de recherche

Jean Horvais (Directeur), professeur Département d'éducation et formation spécialisées,
horvais.jean@uqam.ca

Lucie Beaudry (codirectrice), professeure Département de danse,
beaudry.lucie@uqam.ca

4. Préambule

Je vous demande de participer à un projet de recherche qui implique la participation d'un membre de votre famille ou participant pour quatre activités de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle. 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 que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

5. Description du projet et de ses objectifs

Nature et durée de votre participation

L'organisme la Gang à Rambrou accueille le présent projet de recherche auprès des adultes ayant une déficience intellectuelle (DI) et leurs proche aidant ou personnel de l'organisme (intervenant, stagiaire ou bénévole).

Objectif du projet : Ce projet d'intervention a pour but, en s'appuyant sur différentes modalités sensorielles (visuel, tactile, auditive et kinésique), développer et expérimenter un modèle d'intervention de tango adapté aux adultes ayant une déficience intellectuelle (légère à moyenne) en vue de favoriser l'exploration de concepts basiques du tango.

Durée prévue du déroulement du projet : Quatre (4) rencontres d'une durée maximale de cinquante minutes (50 minutes) à l'organisme la Gang à Rambrouà Montréal, Québec, pendant quatre semaines consécutives.

Quand ? Les rencontres sont prévues en mars 2022. Chaque rencontre se déroulera sur une plage horaire de 50 minutes, une journée par semaine (à définir avec l'organisme).

6. Déroulement de chaque intervention :

- La première partie de l'intervention consistera en une activité de danse du tango de 45 minutes (scindé par une pause de 5 minutes). Elle sera réalisée avec votre partenaire de danse (personne adulte ayant une déficience intellectuelle). Cette activité permettra de documenter la réception des différentes modalités sensorielles proposées. Cette partie sera enregistrée par captation vidéo.
- Enfin, un temps additionnel de 20 minutes a été prévu à l'arrivée et au départ pour assurer le respect du rythme de chacun des participants à la recherche.

7. Nombre de participants impliqués : 6 participants (3 adultes avec DI et 3 adultes sans DI)

Tous les adultes ayant une déficience intellectuelle doivent choisir un partenaire de danse. Il peut être un proche aidant (ami de la famille ou amie de confiance) ou un membre du personnel.

- Population ciblée : Adultes avec déficience intellectuelle et leur proche aidant ou intervenant, stagiaire ou bénévole de l'organisme.

8. Précautions à tenir en compte pour la situation sanitaire actuelle (COVID-19) :

En raison de la situation actuelle, je m'engage à respecter et faire respecter pour tous (participants et assistants) les gestes barrières lors des interventions et discussions de groupe. Le passeport vaccinal devra être à jour et nous continuerons de suivre les mesures de distanciation sociale entre les différents couples de danse ainsi que la chercheuse-intervenante et son assistant. Enfin, nous continuerons d'exiger le port du masque, la désinfection des mains et du matériel utilisé avant et après chaque intervention. (Ces mesures seront continuellement ajustées pour correspondre aux normes exigées par la santé publique du Québec.)ç

Selon les règles mise à jour en date du 26 novembre 2021 de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST), l'une des mesures suivantes doit être appliquée : présence de barrières physiques ou port du couvre-visage lors d'interactions à moins de 1 mètre (<https://cdn-contenu.quebec.ca>).

9. Avantages liés à la participation

Votre participation aux séances du tango va vous permettre de vivre une expérience de socialisation dans un contexte de tango adapté pour les adultes ayant une DI. Vous pourrez également être initié à la danse du tango et ressortir des ces séances avec la connaissance d'une approche pédagogique qui pourra contribuer à entrer en relation, dans le cadre d'une activité sociale, avec l'adulte ayant une DI. Les résultats de cette recherche contribueront ainsi à élargir les connaissances sur le tango adapté aux adultes ayant une DI.

10. Risques liés à la participation

Cette recherche ne comporte aucun risque lié à votre participation.

11. Inconvénients

Dues à l'imprévisibilité de la saison hivernale, en tout temps les conditions météorologiques seront prises en compte. S'il y a un risque de tempête qui influe sur la sécurité d'un ou de plusieurs participants, la rencontre prévue sera immédiatement déplacée à une date ultérieure afin de garantir le bon déplacement de chacun des participants.

12. Accès au résultat à la fin de cette recherche

Une fois le dépôt de cette recherche sera fait, vous pourrez avoir accès aux résultats généraux de cette recherche.

Aimerez-vous recevoir ces résultats ?

Oui Courriel :

Non

13. Confidentialité

Pour le traitement des données obtenues (vidéos, audios, notes sur papier, photos), votre nom sera remplacé par un code numérique sur tous les documents vous concernant afin de préserver votre anonymat. Les photos seront publiées en annexe du travail de recherche, mais les visages et autres signes distinctifs seront floutés. Seule la chercheuse, le directeur et la codirectrice du projet auront accès à l'enregistrement de votre entrevue et aux verbatim. Tous les documents des participants au projet seront conservés dans l'ordinateur à la résidence de l'étudiante-chercheuse, pour la durée du projet et pour une période de cinq ans maximums dans un lieu sous clé, après quoi ils seront détruits. Veuillez également noter que le matériel de recherche et votre formulaire de consentement seront conservés séparément. Si les données venaient à faire l'objet de publications, votre anonymat serait préservé.

14. Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Claudia-Patricia García verbalement ; tous les documents vous concernant seront détruits et les données d'enregistrement vous concernant ne seront pas tenues en compte pour la recherche (à moins que vous ne l'autorisiez).

15. Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'a été prévue pour cette recherche.

16. Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Claudia-Patricia García responsable de la recherche garcia_henao.claudia@courrier.uqam.ca

17. Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Les coordonnées des CERPE sont : CERPE de la Faculté des sciences humaines : cerpe.fsh@uqam.ca - 514-987-3000 poste 3642. CERPE plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca - 514 987-3000, poste 6188 (arts, communication, science politique, droit, sciences, éducation, gestion)

18. Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de mon projet. À titre d'étudiante-chercheuse, je tiens à vous en remercier sincèrement.

19. Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à ce projet de recherche. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom (adulte sans DI)

Signature et date (adulte sans DI)

Prénom, Nom de l'adulte ayant une déficience intellectuelle avec qui vous allez danser

Engagement de la chercheuse Je, soussigné(e) 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.

Prénom Nom

Signature

Date

BIBLIOGRAPHIE

- Ahehehinou, P. C. (2019, 8 janvier). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. Récupéré de <http://rire.ctreq.qc.ca/2019/01/les-differents-types-demotivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>
- Annic, A., (2014). *Physiopathologie des troubles de la sélectivité attentionnelle dans la maladie de parkinson : role de processus de capture et de contrôle volontaire de l'attention*. [Thèse de doctorat], Université du droit et de la sante de lille II. École doctorale biologie sante. France
- American psychiatric association, Crocq, M.-A., Guelfi, J. D., Pull, C., et Pull-Erpelding, M.-C. (2016). *Mini dsm-5® : critères diagnostiques*. Elsevier Masson.
- Association de Feldenkrais Québec . (copyright 2022). *Conscience de soi par le mouvement ou Prise de conscience par le mouvement*MD https://feldenkraisqc.ca/?page_id=40
- Baril, G., Tremblay G., Tellier, C., (2006). *Déficiência intellectuelle et participation sociale*. [Recherche sur le renforcement du réseau de soutien des personnes par le développement social local dans la région de Lanaudière]. Centre de réadaptation La Myriade. ISBN : 2-9808064-1-2 Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2006. Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2006. Récupère de : https://laressource.ca/images/ressources/reseau_de_soutiens.pdf
- Beaudry, L. (2020). *Danse adaptée en phase subaiguë de réadaptation de l'accident vasculaire cérébral (AVC) : description de l'intervention, expérience et temps actif de participation, et impacts perçus*. [Thèse de doctorat], Université du Québec à Montréal.
- Benedetti, H. (2019). *Nueva historia del tango: De los orígenes al siglo XXI* . Siglo veintiuno Editores. Argentine.
- Blanc, A. (2017). Handicap est liminalité. Érès. <http://www.cairn.info/handicap-une-identite-entre-deux--9782749257044-page-61.htm>
- Blandy LM, Beevers WA, Fitzmaurice K et Morris ME (2015) Therapeutic Argentine tango dancing for people with mild Parkinson's disease: a feasibility study. *Front Neurol*. 6:122. doi: 10.3389/fneur.2015.00122
- Boisvert, Y. (2010). *Déficiência intellectuelle et résilience*. Frontières, 22(1-2), 99-107. <https://doi.org/10.7202/045034ar>
- Carrier, S., et Fortin, D. (2001). Vers une compréhension théorique de l'intervention d'intégration - adaptation sociale. *Revue francophone de la déficiência intellectuelle, s.v* (numéro spécial), 53-55. https://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/06/CARRIER_v12-53-55.pdf
- Carámbula, R. (2005). *El candombe*. Éditions Del Sol.

- Cardona Moltó, M. C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva : Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa* [Diversité et éducation inclusive : Approches méthodologiques et stratégies pour l'enseignement collaboratif]. Madrid : Pearson Educación, 2005. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/61105>
- CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. Recupere de : <https://med.stanford.edu>
- Chamak, B. & Bonniau B. (2014) Neurodiversité : une autre façon de penser. In Chamak B. & Moutaud B. (dir.) *Neurosciences et Société : enjeux des savoirs et pratiques sur le cerveau* (pp. 211-230). Armand Colin.
- Chevrier, J. (2003) *La spécification de la problématique, dans Gautier, Benoît : Recherche sociale : de la problématique à la recherche des données*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Chalifoux, A. (2020). L'adaptation d'activités pour les personnes vivant avec une déficience intellectuelle. *Documentation et bibliothèques*, 66(2), 31. <https://doi.org/10.7202/1069969ar>
- Chelkoff, G.(2012). *Matières à ambiances : les formants sensibles de l'expérience. Matérialités contemporaines* Materiality in its contemporary forms : architecture, perception, fabrication, conception. MC 2012 Symposium, Villefontaine, Isle d Abeau, France. pp.123-131. fahal00993659f
- Compte, R. (2008). De l'acceptation à la reconnaissance de la personne handicapée en France : Un long et difficile processus d'intégration. *Érès / « Empan », n° 70(2)*, 115-122.
- Costantini A, Mazzotti E, Brunetti S, Navarra C, Marchetti, P. et Trossero, F, (2020). Trossero tango therapy and psychological distress reduction in female cancer patients: An Italian pilot study. *Clinical and Medical Investigations*, 5(2). <https://doi.org/10.15761/CMI.1000206>
- Côté, V., Couture, C., et Lippé, S. (2017). Fonctionnement de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle et pistes d'interventions. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 121-140. <https://doi.org/10.7202/1040040ar>
- Daoudi, H., et Haelewyck, M.-C. (2013). L'Échelle québécoise de comportements adaptatifs au Maroc. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 126-140. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1022422ar>
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Decety, J. (2010). The Neurodevelopment of Empathy in Humans. *Developmental Neuroscience*, 32(4), 257-267. <https://doi.org/10.1159/000317771>

- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). University of Rochester Press.
- De Luca, V. (2017). Le tango argentin entre apprentissage et improvisation. Quel média pour quel reenactment ? *Intermédialités*, p.28-29.
- Dereux, V. (2006). *L'éveil à la danse chez le jeune enfant. Pédagogie éducative et artistique*. Paris, France: L'Harmattan.
- Dinzel, R. (1997). *El tango una danza: Esa ansiosa búsqueda de la libertad* [Le tango une danse: Cette recherche avide de liberté]. Argentine : Editiones Corregidor. 125 p.
- Dueso Pla, E., et Rodríguez Jiménez, R. M. (2015). Consideraciones alrededor de la Danza Movimiento Terapia y sus aplicaciones en el ámbito social. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51687
- Dugas, C. (2014). *L'inclusion en éducation physique : notions théoriques et applications pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec. INSERER-URL-MANQUANT.
- Dunberry, D. (2015) Déficience intellectuelle. Commission scolaire des Hauts-Catons. Québec.
- Duquette, Douville, Temisjian, Steinmander, Cataford, Poldma, Gresset, Pinniger, Brown, Simpson et McKinley. (2012). *Pour une vision différente du tango L'adaptation des cours de tango pour les personnes âgées ayant une déficience visuelle* (étude). © Institut Nazareth et Louis-Braille, P.16 Récupéré de <http://www.inlb.qc.ca/wp>
- Ensink, K., Normandin, L. et Maheux, J. (2007). La psychothérapie focalisée sur le transfert (TFP) et le fonctionnement réflexif. *Santé mentale au Québec*, 32(1), 75–92. <https://doi.org/10.7202/016510ar>
- Falzon, P. (2008). Enabling safety : issues in design and continuous design. *Cogniton, Technology & Work*, 10(1), 7-14.
- Ferre, G. (2011). Analyse multimodale de la parole. Rééducation orthophonique, pp.73-85. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00609124/>
- Ferretti, A. (1999) *Tango. Un abrazo en la escuela* [Tango. Un câlin dans l'école] (Spanish Edition) Editorial Corregidor. Argentina.
- Flessas, J. (1997). L'impact du style cognitif sur les apprentissages. *Éducation et francophonie*, 25(2), 48–63. <https://doi.org/10.7202/1080659ar>
- Fortin, L., Plante, A., et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de- Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Récupéré de https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf

- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*, (3e édition). Montréal : Chenelière éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Garcia, C.P. (2010). Sistema didactico para la enseñanza del tango danza [système didactique pour l'enseignement du tango danse] [Mémoire du baccalauréat]. Université del Valle. Cali, Colombie.
- Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *Choisir des outils pour réaliser un terrain de recherche*. In *L'aventure de la recherche qualitative* (p. 81-122). University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv19x4dr.10>
- Geurts, H., Rinaldi, R., Franquet, A., et Haelewyck, M. (2020). Autodétermination et déficience intellectuelle : quels enjeux et quels défis pour les pratiques de soutien ?. *Contraste*, 51(1), 119-138. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/cont.051.0119>
- Gremaud, G., Petitpierre, G., Tétreault, S., Tessari Veyre, A., et Reynaud, J. (2016). Analyse de récits d'expériences personnelles d'une population présentant une déficience intellectuelle, lors d'entretiens de recherche. *Service social*, 62(2), 64-79. <https://doi.org/10.7202/1038577ar>
- Giami, A. (1994). Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap. *Sciences Sociales et Santé*, 12(1), 31-60. Récupéré de : <https://doi.org/10.3406/sosan.1994.1282>
- Gil Ogliastrri, M. T. (2018) *Neurotango: Método de danza movimiento terapia* [Neurotango: Méthode de danse mouvement] (Spanish Edition) Editorial Autores de Argentina.
- Givors, M. (2015) Isabelle Ginot (dir.), *Penser les somatiques avec Feldenkrais*. Politiques et esthétiques d'une pratique corporelle. *Recherches & Travaux* [Online], 87 | Online since 01 January 2017, connection on 28 March 2023. URL: <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/770>; DOI: <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.770>
- Glenat, J.-M. (2019). *Des hétérotopies incluanes : Exploration des usages du tango argentin dans le champ du handicap* [Thèse de doctorat] Paris 10. France.
- Gohier, C., et Karsenti, Thierry. (2018). *Le cadre théorique* (pp. 109–138). Récupéré de : <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.7>
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser la réussite éducative*. ISBN 978-2-550-88473-6 (PDF) Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021
- Grossmann, S. (2020). *Atelier d'analyse et de collecte de données qualitatives EFS7211*. [Présentation PowerPoint].

- Hackney ME., et Earhart GM. (2010). Effects of dance on gait and balance in Parkinson's disease: a comparison of partnered and non-partnered dance movement. *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 24(4), 384-392. doi:10.1177/1545968309353329 P. 4,6 Récupéré de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20008820/>
- Hackney, M., Hall, C., Echt, K., et Wolf, S. (October/December 2012) Application of Adapted Tango as Therapeutic Intervention for Patients With Chronic Stroke. *Journal of Geriatric Physical Therapy*, 35(4), 206-217 doi: 10.1519/JPT.0b013e31823ae6ea p. 208-209 Récupéré de : https://journals.lww.com/jgpt/Fulltext/2012/10000/Application_of_Adapted_Tango_as_Therapeutic.7.aspx
- Hackney, M. E., Byers, C., Butler, G., Sweeney, M., Roszbach, L., et Bozzorg, A. (2015). Adapted tango improves mobility, motor-cognitive function, and gait but not cognition in older adults in independent living. *Journal of the American Geriatrics Society*, 63(10), 2105-2113. <https://doi.org/10.1111/jgs.13650>
- Harbonnier-Topin, N., et Barbier, J. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une « résonance » constructive ?. *Staps*, 103, 53-68. <https://doi.org/10.3917/sta.103.0053>
- Inserm. Déficiences intellectuelles. Collection Expertise collective. Montrouge : EDP Sciences, 2016.
- Janik, S. (1994). La bibliothèque au service des usagers ayant une déficience intellectuelle. Documentation et bibliothèques, 40(3), 145-148. <https://doi.org/10.7202/1033474ar>
- Joulia, A. (2014). L'inclusion des personnes déficientes intellectuelles au Québec. *Le sociographe*, n° 45(1), 121-125.
- Jorquera-Jaramillo, M.C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: El caso de la escuela española. [Modèles didactiques dans l'enseignement de la musique : le cas de l'école espagnole] *Revista Musical Chilena*, año LXIV, 52-74. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Joly, Y. (1994a). L'éducation somatique : au-delà du discours des méthodes. Association française des praticiens de la méthode Feldenkrais. Bulletin d'accueil, 12-19.
- Joly, Y. (1994b). La recherche et la pratique du corps vécu : un point de vue, par la méthode Feldenkrais d'éducation somatique.
- Joyal, F.(2009). *Tango, corps à corps culturel : danser en tandem pour mieux vivre*. Presses de l'Université du Québec. Récupéré de : <https://ebookcentral.proquest.com>
- Joyal, F. (2010). *Tango sans frontières*. Presses de l'Université du Québec.
- Juhel, J.C. (2000). La déficience intellectuelle : connaître, comprendre, intervenir. Presses de l'Université Laval.
- Kahn, S. (2017). *Pédagogie différenciée : Guide pédagogique*. De Boeck (Pédagogie et Formation)

- Karampoula, E., et Panhofer, H. (2018). The circle in dance movement therapy : A literature review. *The Arts in Psychotherapy*, 58, 27-32. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.02.004>
- Koh, Y., Kim, S., et Noh, G. (2018). Tango Therapy : Current Status and the Next Perspective Review Article Corresponding author. <https://doi.org/10.33140/JCRC/03/08/00005>
- Koh, Y. et Noh, G. (2020). Tango therapy for Parkinson's disease: Effects of rush elemental tango therapy. *Clinical case reports*, 8(6), 970–977. Récupéré de : <https://doi.org/10.1002/ccr3.2771>
- La Société Québécoise de la Déficience Intellectuelle (SQDI). Le support de la Société québécoise de la déficience intellectuelle. *Rapport d'activité 2018 – 2019*. Récupéré de : https://www.sqdi.ca/wp-content/uploads/2019/05/Rapport_Activites_SQDI_2018_WEB.pdf
- Lacince, M.(2000). Danse scolaire objet de transgression. Danse miroir d'une institution [Résumé] Résumé du mémoire de DEA. Université Paul Valéry Montpellier III.Paru dans Corps et culture, Numéro 5
- Lavie, F. et Gagnaire, P. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation* (Guide pour l'enseignant). France : Éditions AE-EPS.
- Lavoie, D., et Bourgeois-Guérin, V. (2021). Parcours réflexif : Élaboration d'une méthode d'analyse existentielle en approche inductive. *Recherches qualitatives*, 40(1), 105-127. <https://doi.org/10.7202/1076349ar>
- Le Nouveau Petit Robert, Paris, Éditorial du Robert, 2009.
- Le Run, J.L.(2014). Intersubjectivité et empathie : Les miroirs, la musique et la danse. *Enfances Psy*, N° 62(1), 16-28.
- Lötzke, D., Ostermann, T., et Büsing, A. (2015). Argentine tango in Parkinson disease--a systematic review and meta-analysis. *BMC neurology*, 15, 226. Récupéré de:<https://doi.org/10.1186/s12883-015-0484-0>
- McKee, K. E. et Hackney, M. E. (2013). The Effects of Adapted Tango on Spatial Cognition and Disease Severity in Parkinson's Disease. *Journal of motor behavior*, 45(6). <https://doi.org/10.1080/00222895.2013.834288>
- Malglaive, G., et Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie (i). *Revue française de pédagogie*, 61, 17–27. <http://www.jstor.org/stable/41162068>
- Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Marleau, P. (1951). *Phénoménologie de la perception*. La spatialité du corps propre (III). Éditions Galimard. 114-172.
- Martinet, M. A., Raymond, D., Gauthier, C., Québec (Province) et Ministère de l'éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

- Martineau, S. (2005) L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherche qualitatives, Hors série*, numéro 2, L'instrumentation dans la collecte de données: choix et pertinence, p.5-17.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture. A. Bentolila, L'école: Diversité et Cohérences, 109-149.
- Michallet, B., Julien-Gauthier, F., Marcoux, L., Chesneau, S., et Dumont, C. (2020). Être parent d'un enfant adulte ayant une déficience intellectuelle au Québec; une étude qualitative exploratoire. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 259. <https://doi.org/10.7202/1073996ar>
- Monfroy, B. (2013). Adapter pour enseigner ? Vers la construction du concept d'*adaptation*. *Recherches en didactiques*, 15, 91-109. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/rdid.015.0091>
- Morin, D., et Maurice, P. (2001). Elaboration de la version scolaire de l'échelle Québécois de comportements adaptatifs (ÉQCA-VS). *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(1, 7.20), 14.
- Olsson-Forsberg, M. (2013). Construire l'état de danse à travers l'empathie kinesthésique. L'exemple de l'apprentissage du tango argentin. *Staps*, 102(4), 89-102. <https://doiorg.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/sta.102.0089>
- Olszewski, B. (2008). *El Cuerpo del Baile : The Kinetic and Social Fundaments of Tango: Body & Society*. London, England.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Genève : Publications de l'Organisation mondiale de la santé. Récupéré de: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/>
- Orly-Luis, I., et Huteau, M. (2000). *Quelques questions soulevées par l'étude des styles d'apprentissage. Problématique de la nature du style d'apprentissage*, Chevrier, J, Education et Francophonie, XXVIII.
- Paignon, A., Laverrière, S., Lalive d'Épinay Raemy, S. et Cinter, F. (2020). Parents d'adultes avec une déficience intellectuelle : un engagement pour la vie. *Gérontologie et société*, 1(1), 87-99. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/g1.161.0087>
- Petit, A. (s.d). Trésor de la Langue Française informatisé. ATILF | Analyse et traitement informatique de la langue française. Consulté le 2021 sur <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
- Petitpierre, G., et Martini-Willemin, B. (Eds.). (2014). Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle : Nouvelles postures et nouvelles modalités. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com>
- Philibert, M.D.(2016). Handicaps, incapacités, limitation d'activités et santé fonctionnelle. l'IPCDC. Fiche thématique. p.1-10. Récupéré de : <https://www.inspq.qc.ca/exercer-la-responsabilite-populationnelle/fiches-thematiques>

- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, ESF, 1995, 2e éd. 1996.
- Perrenoud, P. (2016). *Pédagogies différenciées. Des intentions à l'action*. Paris, France : ESF éditeur.
- Pireyre, E.W. (2021). Le schéma corporel (2) : données actuelles et définition. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. Volume 69, Issue 8. Pages 415-421. ISSN 0222-9617. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2021.07.004>.
- Rizolatti, G., et Sinigaglia, C. (2007). *Les neurones miroirs*. Trad. Raiola. M, Paris, Odile Jacob.
- Québec (Province) et Ministère de la santé et des services sociaux. (2001). De l'intégration sociale à la participation sociale : Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches. Ministère de la santé et des services sociaux. <http://www4.bnquebec.ca/pgq/2003/2653229.pdf>
- Rey-Debove J., et Rey A. (2010). *Le petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., et Lahanier-Reuter, D. (2013). Modèle didactique. *Hors collection, 3e éd.*, 135-138
- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. 34.
- Rodríguez, E., et Heredia, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las Ciencias [La pédagogie Freinet comme alternative à la méthode traditionnelle d'enseignement des sciences]. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 359-379. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10060>
- Rossetti, Y. (1997). Des modalités sensorielles aux représentations spatiales en action : Représentations multiples d'un espace unique. Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/perception-et-intermodalite--9782130478959-page-179.htm>
- Sánchez R., Y. (2016). *Edición crítica de la novela Aire de Tango (1973), de Manuel Mejía Vallejo* [Édition critique de l'œuvre *Aire de tango* (1973)] (Spanish edition) [Mémoire de maîtrise]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Sacco, K., Cauda, F., Cerliani, L., Mate, D., Duca, S., et Geminiani, G. C. (2006). Motor imagery of walking following training in locomotor attention. The effect of 'the tango lesson'. *NeuroImage*, 32(3), 1441-1449. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.05.018>
- Salas, H. (1996). *El tango: Una guía definitiva*. [Le tango: Une guide definitive]. Argentine. Editions : Aguilar.
- Salbreux, R. et Misès, R. (2005). La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques. *Contraste*, 22 - 23(1), 23-47. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.ugam.ca/10.3917/cont.022.0023>

- Salvatierra, V. (2014). Micropolitique des affects somatiques. À propos d'une pratique de Feldenkrais en Appartements de coordination thérapeutique. Dans I. Ginot (dir.), *Penser les somatiques avec Feldenkrais. Politique et esthétiques d'une pratique corporelle* (p. 115-161). Lavérune, France. Éditions. L'Entretemps.
- Sénéchal, I., Brazeau, C. et Quirion, I. (2018). *La pédagogie inclusive : conception universelle de l'apprentissage*. Récupéré de : :///Users/UQAM/Downloads/Conception_universelle_apprentissage.pdf
- Séguin, M. (2012). *Entre danser pour soi et danser pour les autres : la construction de l'expérience dans le processus de socialisation des danseurs de tango argentin de Montréal*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8974>
- Sève, C. (2020). Prendre en compte le corps sensible à l'école. *Administration Education*, N° 167(3), 75-81.
- Scocoza, M. (2013). *Le tango dans la médecine* (Garcia, trad.). (Projet de recherche). Université de la Republica. Uruguay. Récupéré de : <https://www.smu.org.uy/dpmc/hmed/historia/articulos/fmed-dhm-tango.pdf> p.8
- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre
- Tardif, N. (2005). Approche différenciée et évaluation. *Vie pédagogique* 134, février-mars. P.22-24.
- Tessari Veyre, A. (2016). Études sur les besoins de formation des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 179–191. <https://doi.org/10.7202/1043132ar>
- Tessari Veyre, A., et Gremaud, G. (2018). Favoriser le développement de la communication des adultes présentant une déficience intellectuelle : exemple de recherche-action participative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 28, 27–36. <https://doi.org/10.7202/1051096ar>
- Trossero, F. (2010). Réflexion sur la tango-thérapie, ses fondements, ses applications. *Les presses de l'université du Québec*.
- UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2009) Le tango Argentine et Uruguay Inscrit en 2009 (4.COM) sur la Liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité. Récupéré de <https://ich.unesco.org/es/RL/el-tango-00258>
- Van Der Maren, J.M., (2003). Chapitre 10. La modélisation et la simulation. *Méthodes en sciences humaines*, 2e éd., 199-212.
- Vella, G., et Torres Solera, E. (2012). Desarrollo de un instrumento de observación en danza movimiento terapia [Développement d'un instrument d'observation de danse mouvement thérapie](DMT). *Papeles del Psicólogo*, 33(2),148-156.[fecha de Consulta 20 de Septiembre de 2021]. ISSN: 0214-7823. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77823407008>
- Veyre, A. T., Petitpierre, G., et Gremaud, G. (2016). L'entretien de recherche avec des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie*, 2(2), 73-81. <https://doi.org/10.13096/rfre.v2n2.58>

- Volk, E. (2000) *Prise de conscience par le mouvement : Méthode Feldenkrais*. Hôpital Émile-Muller, service de rééducation fonctionnelle, centre d'appareillage, 20, rue du Docteur-Laennec, 68070 Mulhouse cedex France
- West, R., et Turner, L. (2005) *Teoría de la Comunicación. Análisis y aplicación.*[*Théorie de la communication. Analyse et application.*] Edition : McGraw Hill. Madrid. P. 529
- Wong, W.(1991). *Fundamentos del diseño bi y tridimensional*. [Fondamentaux du design bi et tridimensionnel] Editorial Gustavo Gill, S.A. Barcelona, ISBN: 84-252-0926-9 1982 pag.9 -31
- Winykamen, F. (1990). Chapitre II: *Place des imitations dans les explications socio-cognitives du développement des compétences*. Dans : F. Winykamen, *Apprendre en imitant* (pp. 55-108). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Wright B. (1983). *Physical disability - A psychosocial approach*. New York, Harper and Row. (2° édition).
- Wulf, C. (1995). *Introduction aux sciences de l'éducation* (A. Colin, Vol. 116). Persée - Portail des revues scientifiques en SHS
- Zitomer, M. R., et Reid, G. (2011). To be or not to be – able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12(2), 137-156.
- Zimbrón, A. I. (2018). Composición, contraste y percepción del color [Composition, contraste et perception des couleurs]. Université Autónoma del Estado de México. *Plan d'étude diplôme en design industriel*, 48p.
-