

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DANSE-THÉRAPIE EN MILIEU SCOLAIRE : ANALYSE PHÉNOMÉNOLOGIQUE DESCRIPTIVE DE
L'EXPÉRIENCE VÉCUE PAR DES ADOLESCENTS AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE ET DE
COMPORTEMENT

ESSAI

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

ANNIE L'ECUYER

FÉVRIER 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral 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. 12-2023). 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

Je tiens à remercier d'entrée de jeu mon directeur, Pierre Plante, pour la confiance qu'il a eue à mon égard. Merci de ton soutien et de nos rencontres. Merci pour cette contribution précieuse à l'article et pour ton travail acharné afin de diminuer le nombre de mots! Ton implication et ton dévouement pour l'art-thérapie au Québec m'inspirent.

Un merci spécial à Miguel Terradas, professeur à l'Université de Sherbrooke, qui m'a accompagnée toujours avec générosité, notamment en début de projet lors de l'obtention du consentement des participants/de leurs parents et sans qui je n'aurais pu profiter de cette cohorte en danse-thérapie.

Merci aux membres du jury pour le temps accordé à la lecture de cet essai et pour vos commentaires.

Un grand merci aux participants de ce présent projet de recherche, à leurs enseignant.e.s et aux directions d'école. Sans votre contribution, ce projet n'aurait pas eu lieu. Un merci spécial aux accompagnatrices présentes dans les séances de danse-thérapie et à l'enseignante investie dès le début du projet, Geneviève Deroy, et au directeur de niveau, Simon Gobeil.

Merci à Amy Éloïse Mailloux et Christian Sénéchal, à l'époque adjointe de direction et directeur du Centre national de danse-thérapie.

Un merci particulier à mes amies du laboratoire de recherche, Violeta (merci pour le partage de la littérature et pour la révision de l'article), Catherine-Emmanuelle (merci pour la pratique d'entrevue) et Ariane (merci pour ton expertise sur la méthode d'analyse de Giorgi). Votre amitié va bien au-delà dudit laboratoire et vous avez été une inspiration pour moi tout au long du processus. Merci de votre aide et de votre présence.

Merci à mes ami.e.s qui ont contribué de près à l'aboutissement de ce projet, Mélanie, par ta révision, Alexandra, par tes encouragements constants voire quotidiens, ainsi que Deborah (et Serge), par ton expertise en recherche qualitative et ta présence en Abitibi-Témiscamingue (pour ne nommer que celle-ci). Merci à Laura pour ton aide précieuse, notamment au niveau de la révision de l'article. Merci à Valérie (et Charles) pour ta présence, tes encouragements et ton soutien dont nos séances de zoom-rédaction.

Un merci sincère à mes ami.e.s Audrey (et James), Simon, Fred (et Ariane), Amélie, Dominique (et Dominic), Nadège, Marie, Mimi et Véronique.

Thank you to my teachers in dance therapy, Miriam Roskin Berger, Corinne Marquart-Ott, Judith Richardson Bunney, Joanabbey Sack, Tina Erfer, Patricia P. Capello and Nancy Allison. You contributed to the clinician I am today.

Merci à ma superviseure en psychologie clinique, Nicole Reeves, qui m'accompagne depuis déjà quelques années.

Merci à mes assistant.e.s de recherche, François-Nicolas et Florence. Nico, tu as été d'une grande aide et ta générosité à mon égard allait au-delà de tes tâches. Merci. Je souligne la présence et le soutien de Josée et Sylvain.

Finalement, un merci tout indiqué à ma famille. D'une part, à mes parents, sans qui je n'aurais pu poursuivre des études d'une telle ampleur. Votre amour, votre curiosité intellectuelle, votre affection pour la danse et l'importance que vous accordez aux études m'auront permis de me rendre jusqu'ici. D'autre part, merci à ma fratrie qui occupe une place si importante dans ma vie. Je vous aime.

DÉDICACE

À la mémoire de Mathieu d'Amours

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE, QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	3
1.1 Problématique.....	3
1.1.1 Les troubles de comportement (TC).....	4
1.1.2 Le trouble déficitaire de l'attention (TDA/H).....	5
1.1.3 Les services offerts.....	6
1.2 Questions de recherche	8
CHAPITRE 2 CONTEXTE THÉORIQUE.....	9
2.1 La danse-thérapie.....	9
2.1.1 La danse et son évolution	9
2.1.2 Définition de la danse-thérapie	10
2.1.3 Bref historique	11
2.2 Littérature se rapprochant des objectifs visés.....	13
2.2.1 La situation au Québec	16
2.2.2 Le projet de recherche.....	16
CHAPITRE 3 MÉTHODE	18
3.1 Sujets.....	18
3.1.1 Description des sujets.....	19
3.2 Méthode de cueillette des données	20
3.3 Déroulement	22
3.4 Méthode d'analyse des résultats et devis de recherche	24
3.4.1 La recherche qualitative.....	24
3.4.2 L'approche phénoménologique descriptive de recherche en psychologie	25
3.4.3 Critères de scientificité	26

3.5	Considérations éthiques.....	29
CHAPITRE 4 ANALYSE DES DONNÉES		31
4.1	Structures relatives	31
4.1.1	Structure relative de PA3 : Auguste.....	31
4.1.2	Structure relative de PB4 : Benjamin.....	32
4.1.3	Structure relative de PC5 : Cédric	32
4.1.4	Structure relative de PD6 : Dimitri.....	33
4.1.5	Structure relative de PE7 : Émile	34
4.1.6	Structure relative de PF8 : Frédéric	35
4.1.7	Structure relative de PG11 : Grâce	36
4.1.8	Structure relative de PH12 : Hélène	37
4.1.9	Structure relative de PI13 : Isaac	38
4.1.10	Structure relative de PJ23 : Jules	39
4.1.11	Structure relative de PK24 : Karine	40
4.1.12	Structure relative de PL25 : Loïc	41
4.1.13	Structure relative de PM26 : Maxime.....	42
4.1.14	Structure relative de PN27 : Nathalia	43
4.1.15	Structure relative de PO28 : Olivier	44
4.2	Structure comparative	45
4.2.1	L'expérience vécue en danse-thérapie (EVDT) se caractérisait par un sentiment de bien-être et un plaisir ressenti, notamment grâce aux activités proposées, à un tel point qu'ils souhaitaient en répéter l'expérience. (14/15).....	45
4.2.2	Dépassant la stigmatisation envers les élèves issus de la classe DM et DIM, les participants se sont surpris à développer des liens avec ces derniers, tout en prenant conscience de leurs propres capacités intellectuelles et physiques. (15/15).....	45
4.2.3	Une certaine confiance en soi a pu être améliorée par la danse-thérapie, permettant à quelques participants de prendre leur place, de se dégêner, d'être plus participatifs ou de se sentir validés et reconnus. (5/15).....	47
4.2.4	La participation à la danse-thérapie a été un élément favorable à la motivation scolaire, particulièrement en ce qui concerne le désir de réussir. (8/15).....	47
4.2.5	Un effet bénéfique sur l'assiduité scolaire pour ceux et celles qui témoignaient de difficultés sur cet aspect. (3/15)	47
4.2.6	La danse-thérapie, comme facilitateur social, favorisant le rapprochement dans ses relations amicales existantes, l'éveil à l'autre et la création de nouvelles amitiés. (7/15)	48
4.2.7	La logistique et l'organisation s'avéraient adéquates pour près de la moitié (6/15), alors que pour l'autre moitié, certaines modifications devraient être apportées, surtout en lien avec la répétition des activités.....	48
4.2.8	Une appréciation marquée de leur danse-thérapeute (11/15), de la technicienne en éducation spécialisée (4/6) et de leur enseignante régulière (6/9) a été évoquée par un grand nombre de participants.	49
4.2.9	Le caractère unique de la danse-thérapie comme approche favorable au fait de bouger et de relaxer, contrairement aux autres activités offertes habituellement en milieu scolaire tels le sport et la danse. (10/15)	50
4.2.10	La danse-thérapie a eu pour certains un effet d'apaisement leur permettant de se contrôler mieux, ce qui aurait eu pour bénéfice d'améliorer soit leur patience, leur maturité, leur concentration en classe, l'impulsivité, l'attention ou encore leurs capacités à travailler en équipe. (6/15)	50

CHAPITRE 5 DISCUSSION	52
5.1 Insertion d'article scientifique	52
5.1.1 Problématique	54
5.1.2 Recension des écrits.....	55
5.1.3 Questions de recherche.....	57
5.1.4 Méthodologie.....	58
5.1.5 Éthique	59
5.1.6 Résultats.....	59
5.1.7 Discussion.....	60
5.1.8 Limites potentielles et recommandations pour des recherches futures.....	66
5.1.9 Conclusion.....	66
CHAPITRE 6 CONCLUSION	67
6.1 Contributions et nécessité de la présente recherche	67
6.2 Limites de la recherche	68
6.3 Recherches futures	69
6.4 Mot de la fin.....	69
ANNEXE A [Extrait du DSM-5 sur le trouble déficitaire de l'attention].....	70
ANNEXE B [Tableau résumé du portrait des pionnières en danse-thérapie].....	72
ANNEXE C [Canevas d'entrevue]	74
ANNEXE D [Formulaire de consentement à l'intention des jeunes de 14 ans et plus]	75
ANNEXE E [Formulaire de consentement à l'intention des parents].....	78
ANNEXE F [Certificats d'approbation éthique].....	81
ANNEXE G [Avis final de conformité]	83
ANNEXE H [Structures relatives]	84
ANNEXE I [Preuve de soumission de l'article]	136
RÉFÉRENCES	137

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 : Résumé schématique des objectifs visés par les promoteurs.....	17
Figure 3.1 : Procédure mettant en évidence le modèle Chacian au sein de notre projet	23
Figure 3.2 : Représentation imagée de la réduction phénoménologique en six étapes.....	26
Figure 4.1 : Résumé des résultats classés sous catégories.....	51

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Résumé des problématiques liées à notre population d'intérêt	6
Tableau 3.1 : Répartition des élèves retenus afin de participer à ce projet de recherche	19
Tableau 3.2 : Répartition des élèves ayant participé à la danse-thérapie	19
Tableau 3.3 : Données sociodémographiques spécifiques à chacun des participants retenus	20
Tableau 3.4 : Méthodes de cueillette des données	21

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADTA : American Dance/Movement Therapy Association

CNDT : Centre national de danse-thérapie

DI : Déficience intellectuelle

DIM : Déficience intellectuelle moyenne

DM : Déficiences multiples

DMT : Dance/Movement Therapy

DT : Danse-thérapie

EHDA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

EVDT : Expérience vécue en danse-thérapie

OMS : Organisation mondiale de la santé

OT3 : Option transitoire de secondaire 3

TC : Trouble de comportement

TDA/H : Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

TDM : Thérapie par la danse et le mouvement

T.E.S. : Technicien.ne en éducation spécialisée

SQETGC : Service québécois d'expertise en troubles graves du comportement

RÉSUMÉ

Les élèves présentant des troubles d'apprentissage et de comportement se retrouvent en situation précaire au Québec vu leurs difficultés à plusieurs niveaux et les services limités qui leur sont offerts. Ces difficultés se manifestent notamment sur le plan de l'estime de soi, de la socialisation, de la motivation et de l'assiduité scolaires. Un projet novateur de danse-thérapie a été mis sur pied durant 32 semaines dans une école primaire et une école secondaire situées dans un milieu défavorisé de la grande région métropolitaine de Montréal. Il est déjà connu que la danse-thérapie a des résultats particulièrement prometteurs avec une population ayant des difficultés au niveau de la communication et qu'elle faciliterait les processus développementaux servant à l'apprentissage (Chaiklin, 1975). Quinze participants ont été recrutés parmi les 32 élèves ayant pris part aux séances de danse-thérapie de ce projet. Parmi ces participants, neuf présentaient un trouble de comportement et six manifestaient un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. La présente recherche, dans une perspective phénoménologique descriptive de Giorgi (2009), avait pour objectif d'inviter ces participants à décrire leur expérience vécue. L'analyse a surtout permis de mettre en lumière certaines dimensions de leur expérience, dont une déstigmatisation qui s'est opérée envers les élèves ayant une déficience, le plaisir ressenti, l'effet d'apaisement, l'appréciation des intervenants et le caractère unique de la danse-thérapie. Bien que cette étude exploratoire contienne certaines limites, il n'en demeure pas moins qu'elle pourra amener différentes pistes pour les futures recherches et implémentations de projets en danse-thérapie, notamment au niveau de l'organisation.

Mots clés : danse-thérapie; thérapie par la danse et le mouvement, thérapies par les arts, phénoménologie; qualitatif; trouble de comportement; trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

INTRODUCTION

La réalité des jeunes Québécois en adaptation scolaire est complexe et difficile. De multiples problématiques les empêchent de poursuivre leur cheminement scolaire au régulier ou rendent celui-ci très ardu. Ces problématiques peuvent être d'ordre cognitif, comportemental, psychologique ou physique. En effet, ils peuvent avoir une déficience intellectuelle, des déficiences multiples, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou un trouble de comportement pour ne mentionner que ceux-ci. Les services professionnels et techniques qui leur sont offerts, dont notamment les orthophonistes, les techniciens en éducation spécialisée, les psychoéducateurs et les psychologues, sont très limités. À titre d'exemple, l'école secondaire ayant pris part à notre projet de recherche bénéficiait, pour une école qui regroupait entre 1 500 et 2 000 élèves, la présence d'un seul psychologue, une journée par semaine. Les acteurs en éducation recherchent de nouvelles façons d'intervenir avec ces jeunes, et ce, de manière efficace. La danse-thérapie, utilisant le corps comme outil et se pratiquant majoritairement en groupe en serait-elle une?

Les thérapies par les arts occupent une place grandissante au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde. Ce domaine inclut plusieurs sous-spécialités sur le plan des médiums utilisés : l'art-thérapie (arts visuels), la musicothérapie, la dramathérapie (l'art dramatique) et la danse-thérapie ou la thérapie par la danse et le mouvement (DT ou TDM). Cette étude décrira les retombées du recours à la DT auprès d'élèves de niveaux primaire et secondaire ayant un trouble de comportement et d'apprentissage par l'approche phénoménologique descriptive. Pour comprendre l'expérience vécue par les participants, un devis qualitatif sera utilisé. Ceci mettra en lumière les thèmes répertoriés par les participants en apportant une attention particulière aux objectifs thérapeutiques à la base du projet, objectifs correspondant également aux attentes du promoteur principal, soit le Centre national de danse-thérapie (CNDT) des Grands Ballets Canadiens de Montréal. Brièvement, les promoteurs visent une augmentation de l'estime de soi, de la socialisation des élèves, de la motivation scolaire et de l'assiduité scolaire (Deroy, 2014).

Une autre équipe de recherche dirigée par le professeur et psychologue Miguel M.Terradas, Ph.D. (Université de Sherbrooke), s'est intéressée au même terrain et aux mêmes groupes de danse-thérapie. Toutefois, ils ont eu recours à une méthode quantitative et à des variables d'intérêts différentes. Le titre de leur projet de recherche est le suivant : *La thérapie par la danse, l'assiduité scolaire et la performance académique des adolescents ayant des problèmes d'apprentissage et de comportement*. Nous avons

travaillé en étroite collaboration avec le professeur Terradas et son équipe lors de la mise en place du projet et lors du recrutement. Nous avons intégré leur approbation éthique pour des raisons administratives et de complémentarité méthodologique.

Dans le présent essai doctoral, il est question dans un premier temps de la problématique ainsi que des questions et objectifs de recherche. Deuxièmement, le contexte théorique est présenté, ce qui inclut la présentation de la danse-thérapie et de la littérature se rapprochant des objectifs visés. Troisièmement, la méthodologie relative aux données est présentée, incluant les sujets, les méthodes de cueillette des données, le déroulement, la méthode d'analyse des résultats et du devis de recherche ainsi que les considérations éthiques. Quatrièmement, l'analyse des données présente les structures relatives et la structure comparative. Cinquièmement, l'article scientifique est inséré en guise de discussion. Pour conclure, les contributions et la nécessité de la présente recherche sont abordées tout en discutant des limites de la recherche et des pistes pour des recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE, QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, il sera question de la problématique, soit de la situation et des difficultés vécues par les élèves ayant un trouble de comportement (TC) ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). La nature de ces deux troubles sera élaborée. Les services actuels qui leur sont offerts seront également exposés. Ces éléments nous amèneront à définir clairement nos questions et objectifs de recherche.

1.1 Problématique

Dans le milieu scolaire au Québec, de nombreux jeunes sont placés en adaptation scolaire à cause de difficultés cognitives, physiques, sociales et comportementales qui engendrent des difficultés d'apprentissage majeures. Au secteur public, éducation préscolaire, primaire et secondaire confondue, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) représentaient 12,42 % de l'effectif scolaire au cours de l'année 1997-1998 (ministère de l'Éducation, 1999). Ces derniers sont souvent placés dans des classes regroupant des élèves avec les mêmes problématiques, dénommées sur le terrain « classes spéciales ». D'autres jeunes, ayant tout de même des difficultés d'apprentissage, sont plutôt intégrés dans des classes dites régulières, tels que les élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention. Selon le milieu et les services disponibles, ils ont la possibilité d'avoir des suivis professionnels avec notamment des techniciens en éducation spécialisée (T.E.S.), des psychoéducateurs, des orthophonistes et des psychologues. Or, ces services sont très limités. À titre d'exemple, l'école secondaire ayant pris part à notre projet de recherche bénéficie de la présence d'un seul psychologue, une journée par semaine. Charles Roy, le président de l'Association des psychologues du Québec, dénonçait en mai 2018 la diminution récurrente des psychologues à la Commission scolaire de Montréal (Roy, 2018). Malgré les services professionnels et techniques offerts, des problèmes importants persistent chez ces élèves tels qu'un désinvestissement dans le milieu scolaire, un taux d'absentéisme élevé et une faible persévérance scolaire pour ne nommer que ceux-ci (Deroy, 2014). Ce projet de recherche s'adresse à la clientèle suivante :

- Élèves ayant des troubles de comportements qui ne peuvent suivre le rythme académique du programme régulier pour toutes les matières scolaires, qui sont dans une classe dénommée « classe prolongation de cycle » ou « option transitoire de secondaire 3 » (OT3);
- Élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention au sein d'une classe régulière.

Les prochaines sections décriront les problématiques reliées à ces deux groupes d'élèves.

1.1.1 Les troubles de comportement (TC)

Afin de définir ce trouble, le Service québécois d'expertise en troubles graves du comportement (SQETGC) se rapporte à une étude qui a tenté d'établir un consensus sur la définition d'un trouble de comportement : une « action ou [un] ensemble d'actions qui est jugé problématique parce qu'il s'écarte des normes sociales, culturelles ou développementales et qui est préjudiciable à la personne ou à son environnement social ou physique » (Tassé et al., 2010, p.68). Dans un contexte scolaire, il s'agit d'un élève qui dérange la classe en raison de ses actions, tout en étant nuisible envers lui-même ou son environnement. Ce jeune peut présenter autant des comportements surréactifs, tels que des actes d'intimidation et d'agression non justifiés, que des comportements sous-réactifs comme des comportements anormaux de passivité et de retrait (MELS, 2006). Les classes prolongation de cycle sont constituées d'élèves ayant un ou deux ans de retard au niveau académique et suivant le programme scolaire avec des adaptations en ce qui a trait à l'horaire et à l'enseignement. Par exemple, ils peuvent bénéficier d'un encadrement supplémentaire ainsi que davantage d'heures allouées à certaines matières. Ils sont à risque en matière de réussite scolaire, de décrochage en bas âge et de difficultés d'insertion sociale (ministère de l'Éducation, 1999). Ils sont décrits comme ayant souvent un manque d'assiduité et de motivation scolaires (Deroy, 2014). Ils présentent aussi un risque élevé de décrochage scolaire. En effet, dans son rapport sur l'état et sur les besoins d'éducation au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2010) « (...) constate que le retard scolaire constitue un indice précurseur important d'échec scolaire » (p.69). Les jeunes ayant un trouble de comportement seraient les élèves chez qui le taux de diplomation le plus faible parmi les EHDAA a été remarqué, plus précisément seulement 14,9 %, et ayant le plus de difficultés au niveau de l'intégration professionnelle parmi les EHDAA (ministère de l'Éducation, 1999). De plus, il est intéressant de noter qu'ils sont les élèves les plus fréquemment référés aux psychologues (Fortin et al., 2000). Leurs difficultés d'apprentissage proviendraient du fait qu'ils ont une capacité d'attention ou de concentration limitée ou qu'ils

abandonnent rapidement face à la tâche (MELS, 2006). Cette limitation au niveau de la concentration et de l'attention est surtout typique de la problématique qui suit.

1.1.2 Le trouble déficitaire de l'attention (TDA/H)

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est généralement diagnostiqué durant l'enfance et consiste en « un trouble comportemental d'origine neurobiologique caractérisé par des problèmes de concentration, d'impulsivité et un besoin d'action exacerbé. » (Wodon, 2009, p.22). Le DSM-5 définit ce trouble par une altération du fonctionnement ou du développement causée par une dynamique persistante d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité (DSM-5, 2013). Le tableau explicatif du DSM-5 à ce sujet est joint en annexe A. D'une part, lorsque la composante d'inattention est manifeste, un jeune qui a ce trouble peut avoir de la difficulté à se concentrer longtemps sur une même tâche, à terminer une tâche et à s'organiser. Il peut commettre souvent des erreurs d'inattention dans ses travaux scolaires, être facilement distrait en classe, ne pas sembler écouter l'enseignant, peut facilement perdre ses effets scolaires et avoir des oublis de toutes sortes. D'autre part, lorsque la composante d'hyperactivité-impulsivité est prédominante, un élève aura de la difficulté à rester assis sans bouger ou à y rester longtemps, à faire une activité de manière calme et à attendre son tour. Aussi, il s'agira d'un élève qui parlera souvent de manière excessive, aura tendance à répondre à la question avant que ce soit le moment opportun de le faire et à interrompre les autres. Ces lacunes peuvent amener un élève à connaître des difficultés d'apprentissage et à se désinvestir dans le milieu scolaire. Contrairement au dernier groupe de jeunes évoqué précédemment, ces jeunes sont intégrés à des classes dites régulières, ce qui peut être davantage confrontant pour eux. Le tableau suivant résume les problématiques inhérentes à chaque trouble en mettant en valeur les problématiques communes.

Tableau 1.1 : Résumé des problématiques reliées à notre population d'intérêt

Problématiques reliées	Jeunes ayant un TC	Jeunes ayant un TDA/H
Difficultés d'apprentissage	✓	✓
Capacité de concentration limitée	✓	✓
Communication pouvant être inadéquate	✓	✓
Difficultés à accomplir une tâche	✓	✓
Risque au niveau de l'assiduité et de la motivation scolaires	✓	✓
Comportements surréactifs (actes d'intimidation, impulsivité)	✓	✓
Comportements sous-réactifs (passivité, retrait)	✓	
Difficultés d'insertion sociale	✓	
Erreurs d'inattention et oublis fréquents		✓
Facilement distrait		✓

1.1.3 Les services offerts

Avant la dernière révision de la Politique de l'adaptation scolaire en 1999, un nombre important des EHDA « (...) auraient trouvé place dans une école ou une classe spécialisée, c'est-à-dire dans un milieu réservé à l'éducation et à la rééducation d'élèves ayant un même type de handicap ou jugés incapables de cheminer dans une classe ordinaire. » (Paré, 2011, p.2). Depuis ce temps, si l'option est profitable pour l'élève, le ministère de l'Éducation du Québec recommande d'intégrer ces élèves en classe régulière, ce qui était d'ailleurs la revendication majeure des organismes les représentant (ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Or, la mise en œuvre du soutien à leur intégration scolaire s'avère être lente et déficiente, dans les écoles primaires à tout le moins (Paré, 2011). Dans les dernières années, le taux d'intégration de ces élèves est en hausse, mais il varierait selon les commissions scolaires. En 2016, « à la commission scolaire des Rives-du-Saguenay, par exemple, 57 % des élèves handicapés ou en difficulté sont dans des classes régulières, alors que cette proportion est de 84 % dans la commission scolaire voisine, celle du Lac-Saint-Jean. » (Dion-Viens, 2016, paragr. 29).

Du personnel professionnel et technique est embauché dans les écoles publiques de toutes les régions administratives du Québec afin d'offrir aux EHDAAs des services particuliers (ministère de l'Éducation, 1999). À ce titre, le personnel professionnel regroupe notamment les psychologues, les travailleurs sociaux, les diététistes, les ergothérapeutes et les conseillers d'information scolaire. Le personnel technique fait référence entre autres aux techniciens en éducation spécialisée, aux infirmiers, aux techniciens en loisirs, aux préposés aux services de garde et aux surveillants d'élèves. Ces services sont limités et souvent insuffisants. Ainsi, il n'est pas surprenant que les professionnels et les enseignants du milieu scolaire ne se sentent pas capables de subvenir aux besoins particuliers des EHDAAs de manière constante (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). En mai 2018, la présidente de l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal, Catherine Renaud, rapportait dans un article que « les professeurs crient déjà à l'aide. Ils sont épuisés. Quand on leur demande pourquoi, la première raison qu'ils nous donnent c'est l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires sans les services de soutien » (dans Fortier, 2018, paragr. 11).

Non seulement une problématique persiste au niveau des ressources humaines, mais les ressources financières pour aider ces élèves et leurs enseignants sont également déficitaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Les coupes budgétaires dans le milieu scolaire québécois affectant les EHDAAs sont fréquentes. En outre, « la diversité des caractéristiques et des besoins de ces élèves oblige la mise en œuvre de réponses très diversifiées pour leur permettre de progresser dans leurs apprentissages » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 71). À titre d'exemple, des classes en adaptation scolaire ont accueilli un chien Mira afin de soutenir notamment la socialisation des élèves et leur sens des responsabilités, de favoriser la participation en classe et d'apaiser les élèves anxieux (Harvey-Pinard, 2018). Différentes initiatives sont prises comme celle-ci par les enseignants en adaptation scolaire. Il y a lieu de voir si la danse-thérapie peut être une initiative intéressante et si elle peut faire une différence.

1.2 Questions de recherche

Objectifs de recherche

1. Décrire l'expérience vécue des participants au sein des séances de danse-thérapie.
2. Explorer en quoi l'expérience des séances aurait pu apporter du changement au niveau de l'estime de soi, de la socialisation des élèves, de la motivation scolaire et de l'assiduité scolaire.

L'objectif de cette recherche est donc de répondre aux questions suivantes :

Questions de recherche

- 1) Quelle est l'expérience vécue des participants?
- 2) Sous-questions: En quoi la danse-thérapie peut-elle générer du changement sur les dimensions suivantes :
l'estime de soi,
la socialisation des élèves,
la motivation scolaire,
l'assiduité scolaire?

CHAPITRE 2

CONTEXTE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, la danse-thérapie sera approfondie, dans un premier temps, en traitant de l'évolution de la danse, de sa définition et d'un survol de son historique. Dans un deuxième temps, la littérature se rapprochant des objectifs sera exposée en plus d'introduire la situation au Québec et le présent projet de recherche.

2.1 La danse-thérapie

2.1.1 La danse et son évolution

Vu l'accessibilité immédiate de son corps comme instrument, l'être humain avait recours, dès la période préhistorique, au mouvement pour s'exprimer, célébrer et communiquer autant ses joies que ses peines (Sorell, 1967). L'organisation sociale des cultures a été formée notamment par les mouvements partagés entre individus, transcendant l'expression verbale et favorisant la symbolisation (Leventhal, 1980). Ainsi, à travers l'histoire, le mouvement avec ses pairs sur un rythme commun a été utilisé pour s'exprimer (Schmais et White, 1969). La danse, qui se définit par une « suite expressive de mouvements du corps exécutés selon un rythme (...) » (Robert, 1982, p.445), a évolué au fil des années. Même si la danse avait été utilisée de manière thérapeutique depuis toujours (Ritter et Low, 1996), ce sera en partie grâce à l'évolution de la danse que les États-Unis ont développé l'utilisation de la danse à des fins thérapeutiques (Schmais, 1980). C'est pourquoi il demeure pertinent de mentionner brièvement l'évolution de la danse, même si ce projet de recherche se centre exclusivement sur la danse-thérapie. L'élément primordial à considérer dans cette optique est l'émergence de la danse moderne, car elle se caractérise par le désir d'exprimer l'entièreté de l'expérience humaine par le mouvement libre, et ce, sans limitation (Schmais et White, 1969).

Modern dance replaced the fading content of Western dance with certain key notions: spontaneity, authenticity of individual expression, awareness of the body, themes that stressed a whole range of feelings and relationships. [...] Such key innovations lead directly to the essence of dance therapy [...]. (Bartenieff, 1972, p.246).

En effet, la danse moderne est préceuse de la danse-thérapie par ses notions fondamentales et son essence même. À ce sujet, sur le plan historique, toutes les formes d'expression par l'art ont passé du classicisme (créations structurées en lien avec les sujets préconisés par l'église, la noblesse, l'histoire, etc.) pour en arriver à la période moderne. La période moderne peut être vue comme une forme de révolution. Elle apporte une expression de l'unicité qui valorise l'expérience humaine. Par ailleurs, en peinture, les peintres de Barbizon et les impressionnistes représentent ce mouvement alors qu'en danse, il s'agit de Duncan, Graham, Shawn et Saint-Denis pour ne nommer que ceux-ci. Cette révolution est une influence directe pour toutes les approches en thérapie par les arts et non pas seulement en danse-thérapie.

Dans quelles mesures avait-on recours à la danse dans une visée thérapeutique? Selon Vaysse (1997), « (...) on doit à Marian Chace [pionnière de la danse-thérapie] (...) d'avoir conçu que tout mouvement peut être instrument thérapeutique, à cause de son contenu. » (p.26). À cet effet, qu'est-ce que la danse-thérapie?

2.1.2 Définition de la danse-thérapie

L'American Dance/Movement Therapy Association (ADTA) définit la danse-thérapie comme « l'utilisation psychothérapeutique du mouvement afin d'accroître l'intégration émotionnelle, cognitive, physique et sociale de l'individu » (traduction libre, ADTA, 2014). À ses débuts, l'ADTA incluait seulement l'intégration physique et émotionnelle dans sa définition (Ritter et Low, 1996). La danse-thérapie utilise le mouvement pour aider l'individu à s'accomplir dans plusieurs sphères de sa vie. Elle aurait la possibilité de modifier la structure psychocorporelle qui fait défaut chez les personnes souffrantes tout en alimentant la transformation intérieure (Vaysse, 1997). Concrètement, cette forme de thérapie « (...) emploie la dynamique de l'intégration corps-esprit par l'utilisation d'expériences d'improvisation par le mouvement, l'expression créative et l'intégration des techniques de relaxation et de la visualisation pour faciliter la communication et l'expression de soi. » (traduction libre, Ginsburgs et Goodill, 2009, p.137). Elle utilise l'interaction par le mouvement comme moyen premier afin d'atteindre les objectifs thérapeutiques (Schmais, 1980). Son postulat de base repose sur le lien existant entre le corps et l'esprit. Ce lien est trop souvent ignoré dans la société occidentale et « (...) le socle de la danse-thérapie découle essentiellement de contestations vis-à-vis d'un corps à la fois trop mécanisé lorsqu'il bouge et trop psychisé lorsqu'il pense » (Vaysse, 1997, p.66). Ce postulat implique aussi que le mouvement en soi offre un reflet de la

psyché. « *A basic premise underlying the practice of dance therapy is that the visible movement behavior of individuals is analogous to the intrapsychic dynamics* » (Schmais, 1980, p.10). Lorsqu'un changement significatif est amené dans le répertoire de mouvements d'un individu, cela pourrait affecter la psyché entière de celui-ci en plus de son fonctionnement (Siegel, 1984). Si l'on compare la danse-thérapie à la thérapie verbale, la danse est le moyen pour l'un au même titre que la parole l'est pour l'autre (Schmais, 1980). Il est pertinent d'ajouter que la danse-thérapie n'utilise pas une forme de danse ou une technique de mouvement en particulier. Tous les styles de danse peuvent être utilisés au sein de ce processus thérapeutique (Hanna, 1988).

Un aspect intéressant de la définition de la danse-thérapie réside dans la position soignante de celle-ci. En effet, la DT se raccorde à la manière dont l'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit la santé, c'est-à-dire non pas comme une absence de maladie, mais plutôt comme un bien-être pluridimensionnel (Vaysse, 1997). Ensuite, il existe un cadre thérapeutique clairement défini en DT au sein duquel les objectifs thérapeutiques sont centraux (Karkou et Sanderson, 2000). Vu son cadre établi, les thérapies par les arts accordent une importance particulière à la relation thérapeutique et s'intéressent aux phénomènes transférentiels (Klein, 2014). Un survol historique permettra de saisir davantage l'essence de la DT.

2.1.3 Bref historique

La danse-thérapie a vu le jour dans les années 1940-1950 (Levy, 2005). La toute première étude complète et détaillée sur le sujet, « *Dance in Psychotherapy* » d'Elizabeth Rosen (1957), concerne une population psychiatrique. Les fondations théoriques et pratiques de la danse-thérapie reposent essentiellement sur la contribution de six pionnières américaines provenant du monde de la danse moderne. La littérature les classe selon leur localisation, soit celles provenant de la côte est : Marian Chace, Blanche Evan and Liljan Espenak; et celles provenant la côte ouest : Mary Whitehouse, Trudi Schoop et Alma Hawkins. Marian Chace est dénommée la « grande dame » de la danse-thérapie. Ses influences proviennent de son bagage comme enseignante de danse et comme danseuse de la *Denishawn School of Dance*. Cette école a été fondée par Ted Shaw et Ruth Saint-Denis, des pionniers de la danse moderne. Elle était également influencée par le travail de Frieda Fromm-Reichman, médecin et psychanalyste, et Harry Stack Sullivan, psychanalyste (Chodorow, 1991). Il est explicité que ses grandes compétences proviendraient de son expérience comme enseignante, de son expérience de scène et de sa formation en danse (Leventhal et al.,

2016). Marian Chace avait la capacité de rencontrer le patient là où son état émotionnel se situait et de s'y accorder. Il est rapporté qu'elle entretenait un grand respect pour les patients qu'elle reconnaissait comme des êtres humains à part entière et accordait une attention particulière aux parties saines de chacun. Chace avait la qualité d'être dans l'instant présent, tout en faisant preuve de continuité et de spontanéité. Elle avait la conviction profonde que chacun souhaite être vu, entendu et compris. Elle respectait le rythme de chacun (Leventhal et al., 2016).

De plus, différents courants de pensée ont inspiré la pratique de chacune des pionnières américaines, dont la psychanalyse, les théories labaniennes ou la psychologie humaniste de Maslow et Rogers (Levy, 2005). À titre d'exemple, Mary Whitehouse était une membre estimée du « *Analytical Psychology Club of the C.G. Jung Institute of Los Angeles* » qui l'invitait à présenter ses travaux (Leventhal et al., 2016). Elle croyait que la danse pouvait toucher notre être profondément et conséquemment, permettre davantage de liberté, de joie et de créativité. De son côté, « *Hawkins asserted that every individual had a vast resource of untapped creative potential and that in discovering this potential individuals might become more dynamic, more life involved, and healthier.* » (Leventhal et al., 2016, p.174). Pour Alma Hawkins, il était important de se défaire des tensions corporelles afin de permettre à l'énergie naturelle de circuler librement. Chez Trudi Schoop, la notion ludique s'avérait importante dans son travail. Elle utilisait des jeux interactifs dans lesquels les patients étaient notamment amenés à jouer leurs propres fantaisies. Elle se plaisait à dire que « *when you dance, you are alive* » (Leventhal et al., 2016, p. 169). Espenak travaillait, quant à elle, avec l'improvisation et des exercices de mouvements afin de pallier à la rigidité et aux blocages corporels (Leventhal et al., 2016).

Rudolf Laban est à l'origine de la « Laban analysis », un système sensible et complet de notation, d'observation et d'analyse du mouvement (Chodorow, 1991). L'analyse du mouvement labanienne est un incontournable dans le domaine et obligatoire dans le cursus d'apprentissage d'un futur danse-thérapeute. Celle-ci permet une lecture et une compréhension de la manière singulière qu'a chaque individu de bouger. Bref, de multiples courants de pensées et de théoriciens ont façonné la conception de la danse-thérapie chez les pionnières. La DT est ancrée dans le monde de la danse ainsi que dans celui de la psychologie (Hanna, 1988). Côté-Séguin (2018) identifie plusieurs approches théoriques en psychologie contemporaine comme des assises conceptuelles de la danse-thérapie : psychanalytiques/ psychodynamiques (dont Freud, Reich, Jung et Winnicott), cognitivo-comportementales, humanistes/existentialistes, développementales, gestaltistes, neuropsychologiques, et thérapies basées sur la pleine conscience.

Un tableau-résumé qui trace un portrait de ces grandes pionnières est joint en annexe B. Ce tableau précise les similitudes et les différences entre ces six grandes figures de la DT. Une différence importante entre les fondatrices du domaine se situe au niveau des populations avec lesquelles elles ont bâti leur pratique. À cet effet, Marian Chace, Blanche Evan, Mary Whitehouse et Alma Hawkins font partie des pionnières que nous retenons pour le présent projet puisqu'elles couvrent les domaines suivants : les jeunes, les thérapies de groupe, l'improvisation et la relaxation.

2.2 Littérature se rapprochant des objectifs visés

La danse-thérapie est utilisée dans une grande variété de contextes et avec une multitude de populations allant des nourrissons jusqu'aux personnes du troisième âge (Chaiklin et Wenrower, 2009). Des institutions spécifiques font particulièrement un bon usage des danse-thérapeutes. C'est le cas des établissements d'enseignement spécialisés. Comme le mouvement favorise le développement sensori-moteur et la perception, il facilite ainsi les processus développementaux servant à l'apprentissage (Chaiklin, 1975). Wengrower (2015) rapporte que la danse-thérapie groupale est pertinente avec les enfants ayant des troubles de comportement comme démontré par la pratique clinique.

De plus, il est connu que plusieurs danse-thérapeutes travaillent avec les individus ayant un retard ou un handicap puisque le mouvement peut développer la conscience du corps et la coordination. Les concepts en danse-thérapie sont d'autant plus valables à utiliser avec une population qui présente des difficultés au niveau de la communication et de l'image du corps (Chaiklin, 1975). Hanna (1988) rapporte également que ce processus thérapeutique s'avère particulièrement bénéfique pour ceux ayant de la difficulté à verbaliser.

En 2010, Eke et Gent rapportent qu'« il semble y avoir peu d'études pertinentes sur la danse-thérapie en groupe avec les adolescents, surtout dans un contexte scolaire » (traduction libre, p.47). L'étude de Bender et Boas (1941, cité dans Leventhal, 1980), une des premières études à avoir contribué au développement du domaine de la danse-thérapie, concerne une population de jeunes en difficulté. Elle s'est intéressée aux effets psychologiques de l'influence du rythme et des techniques de danse moderne chez les enfants en difficulté. Leventhal (1980) rapporte d'ailleurs que les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou émotionnelles peuvent particulièrement bénéficier de la danse-thérapie. Elle explique en partie cela par le fait que le plan de traitement de cette approche intégrative et processuelle se base sur le stade

développemental actuel de l'enfant (Leventhal, 1980). La grande dame de la danse-thérapie, Marian Chace, aurait découvert que le corps parle pour l'individu lorsque celui-ci a des capacités sous-développées ou, dans un jargon psychanalytique, apparaît profondément régressé (Siegel, 1984). Deux pionnières du milieu, Schoop et Chace, ont amorcé leur travail professionnel auprès d'enfants ayant des problématiques sur le plan émotionnel, dont l'hyperactivité, ou avec des enfants ayant une déficience intellectuelle. Marian Chace aurait également travaillé avec des enfants ayant des besoins particuliers (Siegel, 1984). Grönlund et al. (2005) explique que les enfants ayant un TDA/H peuvent bénéficier de la danse-thérapie en ce sens où elle permet de renforcer leur estime de soi souvent faible, et ce, de deux manières. D'une part, la danse-thérapie leur permet de mettre de l'avant leurs ressources personnelles et leurs forces. D'autre part, elle facilite la transformation des émotions telle que la honte. Les mêmes auteurs, qui ont mené deux études de cas, expliquent aussi qu'ils ont perçu une diminution de la timidité et de l'impulsivité chez les deux garçons ayant un TDA/H à la suite de leur participation à la danse-thérapie. De surcroît, ils ont pu être témoins de la création d'un lien d'amitié entre ces deux jeunes qui avaient de la difficulté à entrer adéquatement en contact avec leurs pairs. La mère d'un de ces garçons a rapporté une fatigue importante qui générait l'endormissement chez son fils après les séances ainsi qu'une augmentation de la patience. L'enseignante d'un de ces garçons a, quant à elle, observé une augmentation de la concentration. Rachmany (2000, dans Redman, 2007) s'est aussi intéressé à la danse-thérapie auprès des jeunes ayant un TDA/H et il rapporte qu'elle peut créer « (...) *a firmer sense of self through increasing grounding, impulse control, safe emotional expression and physical/psychological integration.* » (p.26) Redman (2007) rapporte aussi qu'un jeune ayant cette problématique peut devenir plus calme et transformer sa colère en un affect positif en l'espace d'une séance de danse-thérapie. Somme toute, la danse-thérapie se pratique depuis plusieurs décennies auprès de notre population d'intérêt, mais les recherches sur le sujet sont peu nombreuses, surtout celles avec les jeunes ou les adolescents en contexte scolaire (Eke et Gent, 2010).

Or, la démonstration de sa pertinence se fait en très grande partie par les recherches. Ces recherches sont primordiales « (...) pour la survie de la profession et pour promouvoir la place de la danse-thérapie au sein du système de santé [et surtout dans notre cas] pour le système éducationnel » (traduction libre, Koch et al., 2014, p.46). À ce jour, seulement deux méta-analyses sur la danse-thérapie ont été effectuées depuis le début de sa pratique et 17 ans les séparent (Ritter et Low, 1996 et Koch et al., 2014). Ainsi, peu d'études sont effectuées dans le domaine de manière générale et non pas seulement auprès de notre population d'intérêt. Il est à noter qu'une mise à jour de la dernière méta-analyse a été effectuée par Koch et al. en 2019 et que les auteurs témoignent d'une nette augmentation de la publication d'études dans le domaine.

Plus précisément, alors que le nombre d'études publiées se situait à 1,3 annuellement entre 1996 et 2012, il aurait augmenté à 6,8 par année entre 2012 et 2018 (Koch et al., 2019).

La première méta-analyse nous intéresse davantage. Elle inclut une étude effectuée auprès des enfants ayant une déficience intellectuelle (Boswell, 1993 cité dans Ritter et Low, 1996) qui rapporte une amélioration significative au niveau de l'équilibre. Les habiletés d'ordre physique semblent d'ailleurs les variables les plus fréquemment étudiées pour notre population d'intérêt.

Most of the studies assessing the efficacy of DMT in children examine dependant variables related to movement and spatial awareness in the developmentally disabled. DMT appears to have a modest positive effect on children with such disabilities. The effect of DMT for psychiatric disorders in children or for non-disabled children remains unexplored. (Ritter and Low, 1996, p.250)

Or, il est intéressant de mentionner que cette première méta-analyse de 23 études publiées entre 1974 et 1993 inclut des recherches évaluant autant des classes régulières de danse que des interventions qui utilisent au moins un élément d'expression créative. Bref, non seulement les résultats de la méta-analyse sont restreints, mais il ne s'agit pas non plus exclusivement de danse-thérapie. Les auteures suggèrent tout de même que la danse-thérapie « (...) représente potentiellement une modalité d'intervention innovante et efficace auprès des jeunes vu leur propension à se tourner vers les jeux créatifs et les jeux physiques » (traduction libre, Ritter et Low, 1996, p.253). Dans un ordre d'idées similaires, Lasseter et al. (1989) rapportent que cette modalité permet aux enfants d'explorer leur corps et les manières de le bouger. Ils ajoutent aussi que ce type d'intervention permet aux enfants de s'exprimer, de bonifier leurs contacts sociaux et d'augmenter leur estime de soi. « *Utilizing dance as a means to communicate may be an important outlet for those who have difficulty expressing themselves verbally.* » (Ritter et Low, 1996, p.251). Somme toute, la première méta-analyse semble encourager l'utilisation de la danse-thérapie auprès de notre population d'intérêt, mais les résultats sont à considérer avec parcimonie. La deuxième méta-analyse rapporte que « *research in DMT has considerably increased in the last decades, particularly in the last part of the 20th and at the beginning of the 21st century.* » (Meekums, 2010 cité dans Koch et al., 2014, p.46). Elle ajoute aussi que Hervey (2009, cité dans Koch et al., 2014) indique que ces recherches sont majoritairement des études de cas et des descriptions qualitatives.

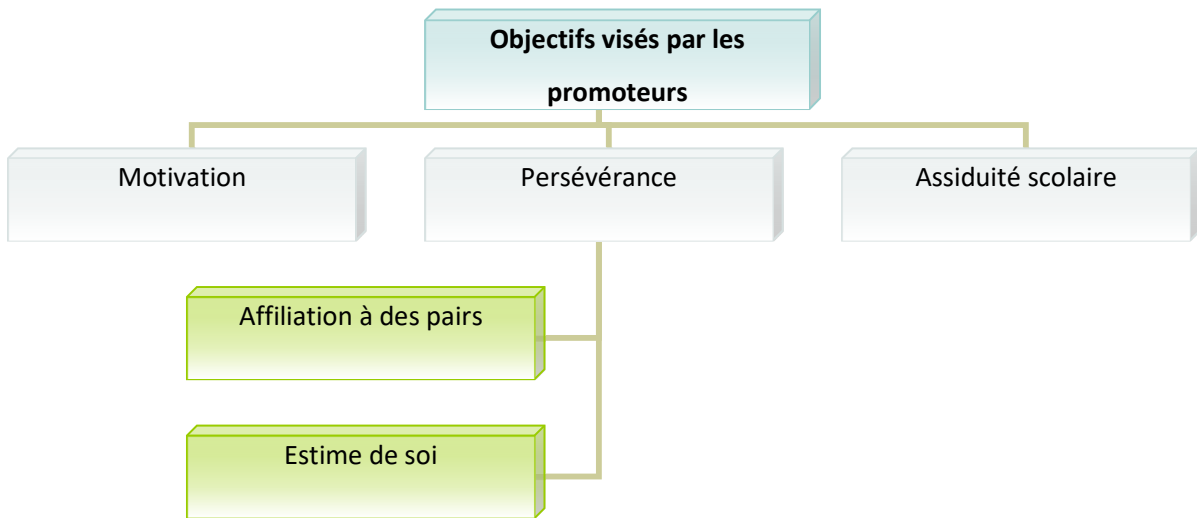
2.2.1 La situation au Québec

Le domaine des thérapies par les arts est très limité au Québec et Montréal est certainement l'endroit où il y a en a le plus. Il n'existerait qu'une douzaine d'organismes à Montréal qui offrent des services de thérapies par les arts (Expression LaSalle, 2017). Expression LaSalle, un organisme communautaire en santé mentale mis sur pied en 1990, offre gratuitement des services en thérapie par les arts, mais a dû exclure la danse-thérapie faute de personnel et de fonds. Il accueille aussi chaque année des stagiaires en art-thérapie, musicothérapie, dramathérapie et travail social. Le centre dans lequel il est possible de trouver de la danse-thérapie depuis plus de dix ans est *The Centre for the Arts in Human Development* (CAHD) lié à l'Université Concordia. Ce centre qui s'avérerait unique au Canada a ouvert ses portes en 1995. Il offre quatre modalités de thérapie par les arts, dont la danse-thérapie, aux adultes ayant des troubles développementaux, ainsi qu'un lieu de formation et de recherche en plus de services thérapeutiques. Ces derniers ont lieu deux fois par semaine pour une durée de deux ans (Lister et al., 2009). L'Université Concordia a d'ailleurs un département de thérapies par les arts qui inclut l'art-thérapie, la musicothérapie et la dramathérapie. L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue offre également la maîtrise en art-thérapie. Depuis 2013, les Grands Ballets Canadiens de Montréal ont ouvert le tout premier Centre national de danse-thérapie. Ce centre mise sur trois axes de développement : les services, la formation et la recherche (Grands Ballets Canadiens de Montréal, 2017).

2.2.2 Le projet de recherche

Les promoteurs du projet de danse-thérapie étaient l'équipe de coordination du Centre national de danse-thérapie et une enseignante en adaptation scolaire alors en poste à l'école secondaire de notre terrain. Ils ont élaboré le projet en 2014 et celui-ci s'est échelonné sur deux années scolaires complètes. Ils souhaitent vérifier, quantitativement et qualitativement, différents aspects avec les élèves lors d'activités plus structurées : motivation, persévérance et assiduité scolaire. Selon les promoteurs, « c'est en agissant sur les facteurs personnels que nous pourrions accroître les facteurs scolaires des élèves d'autant plus que l'école est située dans un milieu défavorisé et que les besoins de nos élèves sont nombreux » (Deroy, 2014, p.1). En effet, les élèves de milieux socioéconomiques défavorisés auraient beaucoup moins de chance de compléter leur scolarité (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). De plus, les promoteurs avaient défini deux déterminants de la persévérance visés par le projet : association à des pairs et estime de soi. Par souci de clarté, la figure 2.1 résume ces objectifs.

Figure 2.1 : Résumé schématique des objectifs visés par les promoteurs



Il faut souligner que les promoteurs avaient déterminé également d'autres objectifs dans les dernières pages du document informatif : 1) accroître le lien d'appartenance à l'école; 2) réduire les comportements dérangeants; 3) donner un lieu privilégié aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer librement; et 4) montrer la pertinence d'intégrer un.e danse-thérapeute dans l'équipe-école.

Dans un deuxième temps, les promoteurs ont recherché des équipes de chercheurs pour le volet quantitatif et qualitatif. Notre rôle consistait, dans une perspective phénoménologique, à mettre en lumière l'expérience des jeunes face à leur participation aux séances de danse-thérapie et de voir en quoi cette expérience rejoint ou non, ou autrement, les attentes des promoteurs. Ces attentes concernent l'estime de soi, la socialisation, la motivation scolaire et l'assiduité scolaire.

CHAPITRE 3

MÉTHODE

Dans ce chapitre, la méthode sera formulée en débutant avec la présentation et la description des sujets, et ce, de manière détaillée. La méthode de cueillette des données suivra ainsi que le déroulement des séances de danse-thérapie. La méthode d'analyses des résultats et le devis de recherche seront exposés via une brève mention de la nature de la recherche qualitative, de la méthode phénoménologique descriptive de recherche en psychologie et des critères de scientificité. Des considérations éthiques viendront clore ce chapitre.

3.1 Sujets

La population cible pour ce projet de recherche représente les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement qui ont pris part à des séances de danse-thérapie. Ils sont issus de deux écoles situées dans la grande région métropolitaine de Montréal: une école secondaire publique et une école primaire publique. Les 32 élèves qui prenaient part aux séances de danse-thérapie provenaient de trois classes distinctes en adaptation scolaire et d'une classe régulière en sixième année. La constitution des groupes a été faite par les promoteurs du projet. À l'école secondaire, il y avait, d'une part, dix jeunes issus de la classe de prolongation de cycles de troisième secondaire regroupant des élèves avec un trouble de comportement et des difficultés d'apprentissage souvent accompagnés d'un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité et parfois de problématiques en santé mentale. D'autre part, neuf des 32 élèves participant à la danse-thérapie étaient issus d'une « classe DIM » (Déficience Intellectuelle Moyenne), incluant les élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (Commission scolaire Marie-Victorin, 2017). À l'école primaire, sept jeunes sont issus de la classe regroupant des élèves ayant des déficiences multiples (DM). De plus, six jeunes sont issus d'une classe régulière de sixième année, mais représentent les élèves les plus en difficulté de leur classe compte tenu notamment de leur trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Le mode de sélection utilisé a été d'obtenir le consentement de la totalité des jeunes ayant un trouble de comportement et d'apprentissage qui participaient au projet de danse-thérapie dans les deux écoles étant donné le petit nombre disponible. Or, lors de la collecte de données, une jeune ne s'est pas présentée pendant trois jours consécutifs à l'école,

sauf pour la dernière séance de danse-thérapie. Nous avons préféré la laisser assister à cette dernière séance qui était vraisemblablement importante pour elle considérant qu'elle ne s'était déplacée à l'école que pour cet événement. Durant ces trois jours d'absence consécutifs, la chercheuse était en étroite collaboration avec l'enseignante de la jeune afin de venir sur les lieux si jamais la jeune se présentait à l'école. Ainsi, malgré nos efforts et notre présence, l'entrevue avec cette jeune n'a pas eu lieu.

3.1.1 Description des sujets

La taille de l'échantillon est donc de quinze jeunes (n=15). L'âge des jeunes varie entre 11 et 17 ans. Parmi les 15 participants, nous retrouvons quatre filles et 11 garçons. Il n'y avait pas de critères d'exclusion. Le recrutement s'est effectué sur place, auprès des écoles mentionnées. Il a été fait avant le début de l'étude, c'est-à-dire en septembre 2015. Les tableaux 3.1, 3.2 et 3.3 résument les caractéristiques des sujets. Les détails sur les méthodes de cueillette des données et la procédure de recrutement suivront.

Tableaux 3.1, 3.2 et 3.3 : Caractéristiques des sujets

Tableau 3.1 : Répartition des élèves retenus afin de participer à ce projet de recherche

Type d'école	Élèves en classe de prolongation de cycle ayant majoritairement un trouble de comportement	Élèves en classe normale ayant majoritairement un TDA/H	TOTAL
Primaire		6	15
Secondaire	9		

Tableau 3.2 : Répartition des élèves ayant participé à la danse-thérapie

	Élèves en classe de prolongation de cycle ayant majoritairement un trouble de comportement	Élèves en classe normale ayant majoritairement un TDA/H	Élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère	Jeunes ayant des déficiences multiples	TOTAL
	TC	TDA/H	DIM	DM	
École primaire		6		7	32
École secondaire	10		9		

Tableau 3.3 : Données sociodémographiques spécifiques à chacun des participants retenus

Sexe	Âge	Niveau scolaire	Année scolaire
Masculin (M)	14 ans et plus	Secondaire	Secondaire 3
Masculin	14 ans et plus	Secondaire	Secondaire 3
Masculin	14 ans et plus	Secondaire	Secondaire 3
Masculin	14 ans et plus	Secondaire	Secondaire 3
Masculin	14 ans et plus	Secondaire	Secondaire 3
Masculin	14 ans et plus	Secondaire	Secondaire 3
Féminin (F)	14 ans et plus	Secondaire	Secondaire 3
Féminin	14 ans et plus	Secondaire	Secondaire 3
Masculin	14 ans et plus	Secondaire	Secondaire 3
Masculin	Entre 11 et 13 ans	Primaire	6 ^e année
Féminin	Entre 11 et 13 ans	Primaire	6 ^e année
Masculin	Entre 11 et 13 ans	Primaire	6 ^e année
Masculin	Entre 11 et 13 ans	Primaire	6 ^e année
Féminin	Entre 11 et 13 ans	Primaire	6 ^e année
Masculin	Entre 11 et 13 ans	Primaire	6 ^e année
M=11 F=4	Entre 11 et 13 ans : N=6 14 ans et plus : N=9	Secondaire : N=9 Primaire : N=6	Secondaire 3 : N=9 6 ^e année : N=6

3.2 Méthode de cueillette des données

Comme le projet s'inscrit dans une approche qualitative, plus précisément dans une approche phénoménologique descriptive de Giorgi (Giorgi, 1997; Giorgi, 2009), la méthode de cueillette des données principale consistait en des entrevues individuelles semi-structurées. Nous avons fait une entrevue avec chaque participant. Ainsi, 15 entrevues ont été effectuées. Les entrevues avec les jeunes ont varié entre 10 minutes et 43 minutes. La moyenne était de 19 minutes par entrevue. Elles ont eu lieu à l'école même où les séances de danse-thérapie ont été réalisées, mais dans un local libre près de leur salle de classe, ce qui permettait à l'élève d'être en terrain connu. De cette façon, les participants de l'étude n'ont pas eu à se déplacer et la cueillette des données a pu se faire facilement. Il est à noter que les entrevues se sont déroulées à la fin des séances de danse-thérapie ou alors qu'il ne restait qu'une seule séance à faire. Le schéma d'entretien se retrouve en annexe C : il comprend une question d'amorce et une question de clôture. Or, tenant compte des difficultés de communication de certains élèves, si le

participant n'était pas en mesure de préciser sa pensée par lui-même, différents thèmes lui ont été suggérés. Ces thèmes figurent également dans le schéma d'entretien.

À ce sujet, le choix des entrevues semi-dirigées reposait sur la difficulté des participants au niveau de la communication. En effet, vu les problématiques des jeunes, une entrevue non dirigée aurait pu être complexe, car certains de ces jeunes ont de la difficulté à s'exprimer avec aisance et ont besoin d'encadrement. En plus des entrevues semi-dirigées, la collecte de données a inclus une observation participante. En participant à cinq séances de danse-thérapie lors du projet pilote qui avait lieu deux fois par semaine sur une année scolaire, la chercheure a ainsi pu s'imprégner du terrain et mieux comprendre la culture du milieu. Cela lui a permis notamment d'avoir une meilleure idée des thèmes à développer durant les entrevues. Le tableau 3.4 résume les éléments précédemment mentionnés concernant les méthodes de cueillette des données.

Tableau 3.4 : Méthodes de cueillette des données

	Observation participante	Entrevues individuelles
Moment	Durant le projet pilote avec la cohorte précédente de septembre 2014 à juin 2015	À la fin des séances de danse-thérapie en mai 2016
Endroit	Salle communautaire de l'école, là où ont lieu les séances	Local calme et vide à l'intérieur de l'école du jeune
Durée	Cinq séances entre septembre 2014 et juin 2015	Entre 10 et 43 minutes avec les jeunes (moyenne= 19 min.)
Effectué par	Chercheure	Chercheure
Paramètres	Participe de façon active aux séances avec les jeunes	Entrevues semi-dirigées avec les jeunes - Enregistrement audio

La procédure de recrutement a été effectuée auprès des enseignants des élèves qui se sont assurés de la signature du consentement des parents par la suite. Le recrutement s'est échelonné sur tout le mois de septembre 2015. De surcroît, les enseignants nous ont aidés à obtenir le local prévu pour effectuer les entrevues. La chercheure a été impliquée et présentée à l'équipe-école dès le début du projet, soit en fin d'année scolaire 2014. L'équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke qui utilisait le même terrain et l'équipe du Centre national de danse-thérapie ont grandement facilité le recrutement. Le Centre

national de danse-thérapie s'occupait également d'organiser des rencontres bilans avec la direction des écoles, les enseignants des élèves participant au projet, le.la danse-thérapeute et l'équipe de recherche. Les rencontres bilans abordaient la rétroaction des enseignants face au projet (investissement nécessaire, commentaires et observations de leur part), l'évolution du projet dans le temps et les étapes à venir.

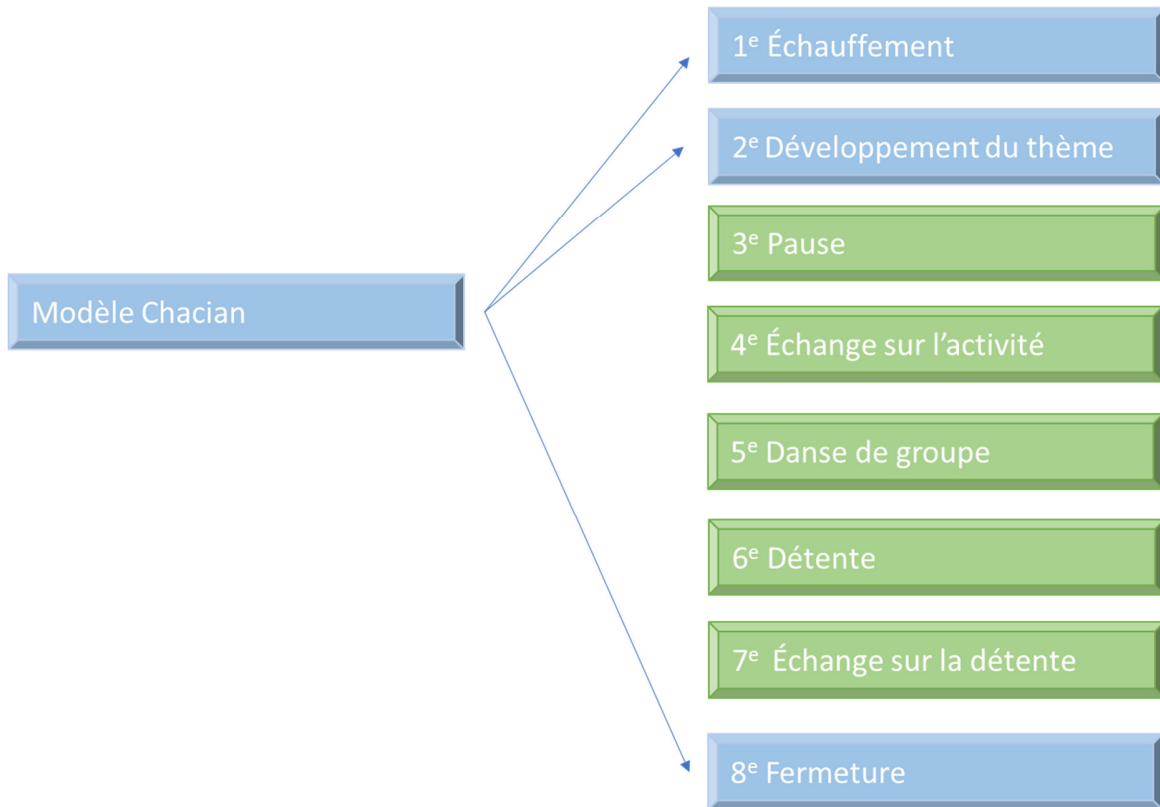
De plus, une session introductive a eu lieu comme le prescrit Dre Miriam Berger, pionnière dans le domaine, «*once in a clinical setting, especially if that setting has never used dance therapy before, the therapist should be prepared to orient the immediate staff, using an actual movement session.* » (1980, p.14). Cette session introductive a donc été offerte par le.la danse-thérapeute au personnel de l'école primaire, à même un local de leur classe, quelques mois avant le début des séances afin de les familiariser avec la danse-thérapie.

3.3 Déroulement

Les séances se sont échelonnées sur plus de 32 semaines à raison d'une séance de 75 minutes par semaine. Ces séances remplaçaient une période habituelle de cours des élèves. Le projet pilote a été mis sur pied dans l'école secondaire du terrain durant l'année scolaire 2014-2015. Il a débuté le 23 septembre 2014 jusqu'au 4 décembre 2014 et a repris le 13 janvier 2015 pour terminer à la mi-juin 2015. Durant ce projet pilote, les séances avaient lieu deux fois par semaine, mais cela a été diminué à une fois par semaine pour l'année subséquente. Ce changement a été effectué en réponse à une plainte faite au directeur de cycles par une élève qui ressentait que deux séances par semaine étaient trop. À la suite du projet pilote, les séances de danse-thérapie ont été intégrées également à l'école primaire en plus de l'école secondaire pour l'année scolaire 2015-2016. Les élèves de cette école primaire sont souvent orientés vers l'école secondaire choisie pour leurs études secondaires.

Les séances respectaient le modèle « Chacian » (Levy, 2005), un modèle en trois étapes, soit échauffement, développement et clôture, en plus d'ajouter des pauses, des moments d'échange et une danse de groupe (voir figure 3.1).

Figure 3.1 : Procédure mettant en évidence le modèle Chacian au sein de notre projet



- (1) Échauffement : Même s'ils sont encadrés par leur danse-thérapeute, les jeunes font partie intégrante de l'échauffement. L'échauffement équivaut à la préparation des différentes parties du corps pour bouger et se fait de façon progressive.
- (2) Développement du thème : Thème choisi pour la majeure partie de la séance qui sera élaboré au travers de multiples activités en utilisant différents outils (balles, élastiques, parachute, etc.)
- (3) Pause
- (4) Moment d'échange sur l'activité
- (5) Danse de groupe : Mouvements dirigés qui deviennent graduellement libres en utilisant l'outil des foulards. La musique est choisie par les participants.
- (6) Pause-détente : Moment de relaxation lors duquel les jeunes sont invités à se détendre dans un espace qu'ils auront choisi eux-mêmes à l'intérieur du local, avec les lumières tamisées et le silence en trame de fond.
- (7) Moment d'échange sur la détente
- (8) Fermeture : Moment de clôture qui constitue souvent un bref rituel.

Concernant le personnel, le.la danse-thérapeute était dûment accrédité.e, détenant une maîtrise dans le domaine. Il.elle est membre de l'Association the thérapie par la danse et le mouvement au Canada et se

spécialise notamment avec les enfants et les adolescents. Cette personne était accompagnée par une enseignante ou une technicienne en éducation spécialisée durant les séances. L'accompagnatrice n'avait pas de main mise sur le contenu des séances. À la demande du/de la danse-thérapeute, cette présence représentait un.e autre adulte présente dans la salle qui pouvait intervenir au besoin.

3.4 Méthode d'analyse des résultats et devis de recherche

3.4.1 La recherche qualitative

Il demeure pertinent d'amorcer cette section en définissant un paradigme de recherche. À cet effet, « *a paradigm can be defined as a "set of interrelated assumptions about the social world which provides a philosophical and conceptual framework for the organized study of that world"*. » (Filstead, 1979, p. 34 cité dans Ponterotto, 2005, p.127). Il permet de dresser le contexte dans lequel s'inscrira la recherche.

Le paradigme dans lequel s'inscrit cette étude est le constructivisme qui inclut un contexte de co-construction entre le chercheur et le participant. Les résultats sont d'ailleurs issus de leur dialogue et de leur interprétation interactifs (Ponterotto, 2005). La subjectivité et les présupposés du chercheur ne sont pas mis de côté, mais plutôt légitimés et encadrés, apportant ainsi une rigueur. La posture du chercheur durant les entrevues doit favoriser un climat propice à la discussion, car celle-ci doit permettre l'élaboration de l'essence de l'expérience du participant.

En ce sens, le projet utilise une approche qualitative. Paillé et Mucchielli (2012) citant Giorgi mentionnent que l' « on peut définir l'analyse qualitative (...) comme une re-présentation et une transposition consciente, délibérée et rigoureuse du système « soi-moi-autrui » (Giorgi, 1997a, p.345), (...) dans l'optique particulière des sciences humaines et sociales, lesquelles s'efforcent de faire surgir le sens en [le] rendant compréhensible » (p.35). Il existe de multiples méthodes d'analyse au sein des approches qualitatives. Nous en avons choisi une issue de la phénoménologie de Husserl qui est un « (...) appel radical à un retour aux choses pour ce qu'elles sont, telles qu'elles se présentent, comme elles se présentent, dans la conscience des sujets se prêtant aux entretiens. » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.140-141). Selon

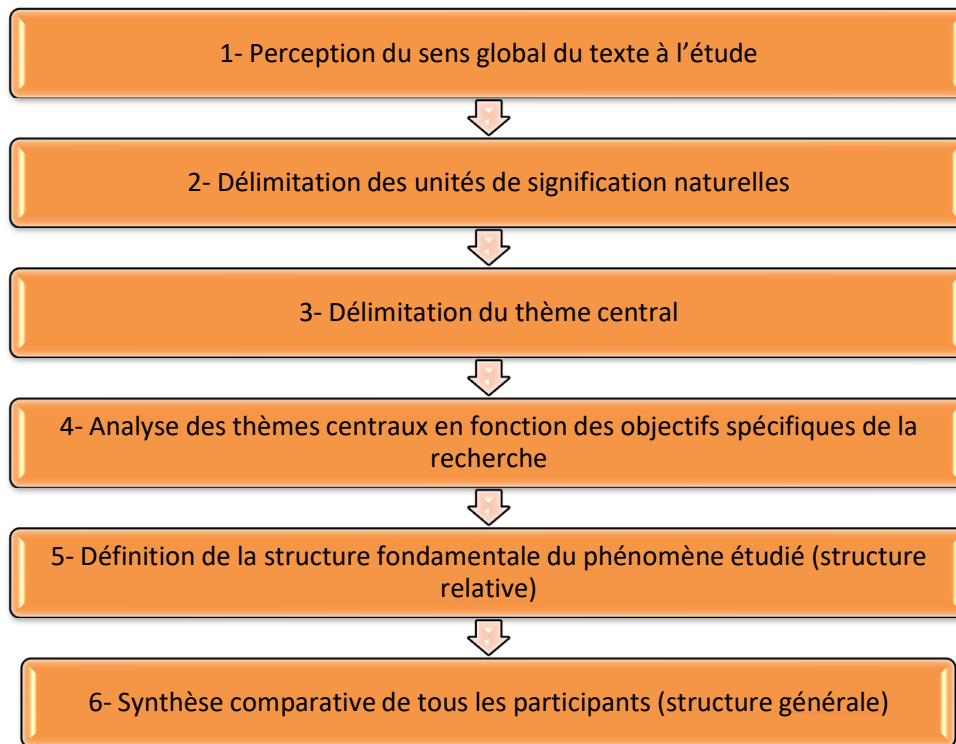
Giorgi (1997b), la phénoménologie signifie la « science des phénomènes » qui se veut une étude systématique de ce qui se présente à la conscience, et ce, dans l'état dont elle se présente.

3.4.2 L'approche phénoménologique descriptive de recherche en psychologie

La méthode d'analyse utilisée dans le projet de recherche est l'approche phénoménologique descriptive d'Amedeo Giorgi (Giorgi, 1997; Giorgi, 2009). Nous sommes fondamentalement intéressés par l'expérience vécue des participants. Comme l'a écrit Giorgi, « si nous nous posons une question qualitative qui réfère essentiellement à la question : *À quoi cela ressemble de vivre l'expérience d'un phénomène particulier?*, alors il faut utiliser une méthode qualitative » (traduction libre, 2005, p.80). L'analyse permet de mettre ce phénomène en valeur.

Ce processus s'effectue en six étapes. En premier lieu, il s'agit de retranscrire la totalité des entrevues effectuées, de les lire et d'en retirer leur sens global. Giorgi nomme cette étape « *Read for sense of the whole* » (2009, p.128). En deuxième lieu, une division du texte en unités de sens est établie. Concrètement, « *as one begins to reread the description, one makes an appropriate mark in the data every time one experience a significant shift in meaning.* » (Giorgi, 2009, p.130). Une reformulation des unités de sens est faite en troisième lieu. Cela permet de mettre en lumière le thème sous-jacent à l'unité de sens. Autrement dit, cette étape est une « *transformation of participant's natural attitude expressions into phenomenologically psychologically sensitive expressions.* » (Giorgi, 2009, p.130). Ensuite, il est question d'analyser les unités de sens en regard de ce qu'elles révèlent à propos de l'expérience de la danse-thérapie. Pour ce faire, nous débutons nos phrases par « pour le participant [code], l'expérience vécue de la danse-thérapie (EVDT) se traduit par... ». Cette formulation nous permet de nous assurer que les unités de sens s'appliquent à la question de recherche tout en restant près du discours du participant. Lorsque l'unité de sens n'est pas liée à la question de recherche, l'appellation non applicable (n. a.) est apposée. L'avant-dernière étape consiste en une synthèse thématique individuelle ou une structure relative qui permet de définir la structure fondamentale du phénomène étudié. Finalement, la sixième et dernière étape consiste en la synthèse comparative de tous les participants qui est aussi dénommée la structure générale.

Figure 1.2 : Représentation imagée de la réduction phénoménologique en six étapes



3.4.3 Critères de scientificité

Les critères qui témoignent de la qualité scientifique d'une recherche qualitative et de la valeur de ses résultats diffèrent de ceux utilisés par la recherche quantitative. Cela est dû notamment à la place de la subjectivité au sein de chacune; alors que, d'un côté, on souhaite l'exploiter, de l'autre, on tend à l'exclure des processus de recherche. La place du contexte naturel dans l'étude des phénomènes sociaux représente aussi une notion qui oppose diamétralement la recherche qualitative et la recherche quantitative. En effet, d'une part, elle est encouragée et, d'autre part, on souhaite la neutraliser d'emblée dans l'optique que des généralisations peuvent en découler (Laperrière, 1997).

Les critères de scientificité inhérents à la recherche qualitative peuvent différer d'un auteur à l'autre. À titre d'exemple, Laperrière (1997) en regroupe trois : la validité interne, la validité externe et la fiabilité. Tracy (2010) présente huit critères, dits « parapluie » (« big-tent ») : phénomène à l'étude digne d'intérêt, riche en complexité, sincérité, crédibilité, résonance, contribution significative, éthique et cohérence ainsi que alignement. Cohen et Crabtree (2008) ont tenté d'en venir à un consensus quant à ces critères à

la suite d'une revue exhaustive des écrits publiés à ce sujet dans le domaine des soins de la santé. Ils en sont venus à identifier sept critères : l'éthique, l'importance, la clarté et la cohérence, la rigueur des méthodes, la réflexivité quant aux biais du chercheur, la validité et la fiabilité. Ainsi, des critères se recoupent au sein des auteurs. La multiplicité des critères démontre bien, par ailleurs, la complexité créative des méthodes de recherche qualitative (Tracy, 2010). Nous souhaitons dans cette section démontrer de quelle manière le présent projet de recherche répond à ces critères. Nous privilégions quelques critères parmi la multitude présentée précédemment.

Tout d'abord, nous nous tournons vers la validité. Ce concept dépend de la compréhension que l'un fait de la réalité (Cohen et Crabtree, 2008). Deux types de validité peuvent être pris en compte : la validité interne et la validité externe. D'une part, la validité interne réfère à l'attention que le chercheur a portée afin de s'assurer de la justesse des résultats obtenus (Laperrière, 1997). Dans ce présent essai, la chercheuse s'est assurée d'être précise, minutieuse et constante durant l'analyse des données. Chacune des structures relatives inhérentes aux 15 participants a été révisée, au fur et à mesure, avec le directeur de recherche une fois complétée. Chaque structure relative a été abordée lors une rencontre exclusivement dédiée à un participant. De surcroît, le même traitement a été effectué avec la structure générale. Au-delà des analyses, une « (...) prise en compte du positionnement particulier du chercheur et des sujets de l'étude tout au long du processus de recherche (...) » (Laperrière, 1997, p.384) a été accomplie par l'entremise d'un travail en équipe et d'un journal de bord tenu par la chercheuse dès le début de la recherche. De cette manière, une certaine prise en considération de la subjectivité humaine a été faite. D'autre part, le critère de la validité externe fait référence à la nécessité de préciser les limites de la possible généralisation des résultats de recherche. Comme le mentionne Laperrière (1997), « avec certaines méthodes qualitatives, (...) étant donné l'importance accordée à la singularité des phénomènes et à leur étude en contexte naturel, comment peut-on déterminer l'utilité générale des résultats? » (p.379). Les résultats de la présente recherche cherchent à décrire l'expérience vécue des jeunes ayant participé à des séances de danse-thérapie en milieu scolaire et ne se veut pas une étude souhaitant généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des élèves ayant des problèmes d'apprentissage et de comportement par exemple. Le but est d'offrir une synthèse significative des réalités complexes du vécu de chaque participant (Cohen et Crabtree, 2008).

Ensuite, il est question du critère de la clarté et de la cohérence qui se définit par « (...) un rapport concis qui offre une description claire et adéquate de la question de recherche, du contexte, de la méthodologie

(sujets, choix des sujets, méthodes de collecte et d'analyse des données) et le rationnel derrière les choix méthodologiques » (traduction libre, Cohen et Crabtree, 2008, p.333). Nous tentons par le présent essai doctoral de mettre par écrit tout le processus de recherche qui a été fait. Nous avons tenté d'être concis et précis par la présentation des différents chapitres qui recourent les éléments mentionnés par Cohen et Crabtree (2008).

Dans un autre ordre d'idées, le critère de la rigueur a été démontré par la rigueur appliquée tout au long du projet, dont notamment lors des collectes et de l'analyse des données. Nous avons accordé une attention particulière à notre observation participante et lors des entrevues individuelles. Nous avons le souci de bien faire et de respecter les processus. Un éventail assez grand de participants a été favorisé, soit la quasi-totalité des participants (15/16) ayant un trouble de comportement et d'apprentissage ayant pris part aux séances de danse-thérapie. Cela a été fait dans l'objectif de dépeindre en profondeur l'expérience vécue des jeunes et de rendre compte du plus grand nombre d'expériences possible.

De surcroît, le critère de la sincérité inclut la notion d'auto-réflexivité et de transparence et ces deux aspects nous paraissent importants dans le cadre de cet essai doctoral. Les propres motivations de la chercheuse s'inscrivent dans le cadre d'une formation doctorale en psychologie, mais également dans une formation professionnelle en danse-thérapie qui a été suivie en parallèle. À ce moment, la formation était la première à être offerte au Québec par le Centre national de danse-thérapie et la chercheuse a pris part à la première cohorte. La formation professionnelle s'effectuait au même moment en Colombie-Britannique et ces deux cohortes constituaient les deux premières cohortes au Canada. Ainsi, il va sans dire que les propres motivations de la chercheuse à réaliser ce type de recherche visaient à documenter la pertinence de la danse-thérapie et à s'y intéresser également à un niveau clinique. Lors de la collecte de données, la chercheuse n'avait accompli que le tiers de sa formation professionnelle en danse-thérapie. Elle n'était pas en mesure de témoigner de la qualité des séances offertes et découvrait une application de la danse-thérapie alors qu'elle effectuait l'observation participante. La capacité à mettre en suspend tout savoir existant sur le sujet donné durant les entrevues de recherche a été relativement facile à prendre forme en 2016 comme la chercheuse était novice dans le domaine. En outre, lesdites motivations de la chercheuse lui ont permis de poursuivre malgré les embûches rencontrées. Cette recherche a transformé la danse-thérapeute en devenir dans le sens où elle lui a permis d'être un témoin de premier ordre au niveau de l'impact que peut avoir ce type d'intervention. Elle aura été émue lors de la ré-écoute des entrevues en prenant conscience de l'apport des séances de danse-thérapie sur le vécu de certains

participants. En effet, certains témoignaient de l'importance qu'on eut les séances sur leur perception notamment des élèves ayant une déficience intellectuelle ou multiple. La manière dont certains participants évoquaient ces jeunes était dorénavant empreint d'amour et de bienveillance, ce qui était particulièrement touchant. En ce qui a trait à la notion de transparence, l'observation participante et la retranscription des données peuvent être pertinentes à traiter. Durant l'observation participante, la chercheuse faisait partie intégrante des séances durant le projet-pilote et remplaçait l'accompagnatrice du/de la danse-thérapeute. Cela a permis de libérer l'enseignante pour cinq séances. Il est à noter que l'observation participante a eu lieu l'année précédant notre cohorte de participants. Ainsi, les participants n'avaient jamais vu l'intervieweuse avant les entrevues. L'observation participante a aidé la chercheuse à concevoir le canevas d'entrevue. Au niveau de la retranscription, elle a été effectuée en détail et avec minutie en grande partie par nos assistant.e.s de recherche et a été révisée ensuite par la chercheuse. Les retranscriptions incluaient chaque hésitation, expression, slang ou onomatopée employés par les participants. Nos participants avaient parfois un vocabulaire difficile à retranscrire et quelquefois une articulation déficiente étant donné leur âge et leurs particularités.

De plus, le phénomène à l'étude s'avère digne d'intérêt dans l'optique où il survient à un temps opportun alors que nous assistons à l'émergence de cohortes de danse-thérapeutes en formation au Canada et que le Centre national de danse-thérapie introduit de nouveaux projets à Montréal tous les ans (Axelrod, 2015). Dans un autre ordre d'idées, le critère illustrant la contribution importante fait référence à l'apport de la recherche dans le corpus de connaissances déjà existant. Le présent essai doctoral propose une contribution théorique au domaine de la danse-thérapie puisqu'il développe la connaissance disciplinaire. Finalement, le critère de scientificité impliquant de conduire une recherche en respectant les paramètres d'une éthique est présenté à la prochaine section.

3.5 Considérations éthiques

Dans le cadre du projet de recherche, le respect de la personne a été mis de l'avant. Une attention particulière a été portée durant la passation des entrevues au respect du rythme et du vocabulaire de chaque participant. Nous avons le souci de bien comprendre un élève ayant des difficultés langagières et, en retour, qu'il comprenne bien nos questions.

Ensuite, ce projet vise la recherche du bien pour autrui et la non-malfaisance. En effet, les participants n'ont couru aucun risque psychologique, social, physique ou légal. L'entrevue semi-dirigée a pu même être perçue comme un moment agréable pour le participant à qui l'on accordait une importance à son opinion et à son vécu. Concernant l'équité, elle a été respectée dans le présent projet puisque toute la population cible est concernée et qu'il n'y a donc pas de critères d'exclusion. De surcroît, le sujet de l'étude a été mûrement réfléchi et discuté avec différents experts et collègues dans le domaine. Il y a également eu une évaluation et une réduction des risques par rapport aux avantages anticipés : le seul risque vraisemblable consiste en la possibilité de vivre des émotions difficiles lors de l'entrevue concernant les séances. Il était prévu de diriger les participants concernés au psychologue de l'école ou du CSSS de son secteur si cela se produisait. Or, cela ne s'est pas produit. Le principal avantage consistait en la valorisation de l'opinion du participant et de son vécu. Le risque minimal a donc été envisagé.

Le consentement libre et éclairé a été un aspect important de la recherche puisque les participants sont des jeunes en milieu scolaire présentant différentes difficultés. Ainsi, le consentement des parents a été nécessaire, sauf pour les élèves qui étaient âgés de 14 ans et plus. Il s'agit ici de la régulation du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke, comité qui nous a alloué le certificat éthique en premier lieu. Les formulaires de consentement sont en annexe D et E. Les certificats d'approbation éthique sont en annexe F. De plus, il est demandé de préciser que cette recherche n'implique pas la participation de communautés autochtones. Deux derniers points demeurent à préciser : le droit de retrait et soutien et le droit à la protection de la vie privée. Les participants ont été avisés que leur participation était tout à fait volontaire. Ils ont été informés de leur liberté de mettre fin à leur participation à tout moment, et ce, sans préjudice et sans avoir à motiver leur décision. Si cette décision était prise après que l'entrevue avait eu lieu, les participants pouvaient également demander que l'entrevue ne soit pas utilisée. Les données concernant les participants sont demeurées strictement confidentielles dans les limites de la loi. Seuls les chercheurs et les assistants de recherche ont eu accès aux données qui ont été par ailleurs identifiées par un code et un pseudonyme plutôt que par le nom du participant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche ont été recueillis. Les chercheurs ont utilisé les données à des fins de recherche dans le but unique de répondre à l'objectif scientifique de l'étude. Les participants ont été informés que les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Somme toute, le présent projet atteint les objectifs éthiques de la politique officielle. L'avis final de conformité se retrouve en annexe G.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, le cœur des structures relatives obtenues à la suite de l'analyse est formulé en premier lieu. Il est présenté pour chacun des participants l'un à la suite de l'autre, identifié par un code et un pseudonyme. En deuxième lieu, la structure comparative issue de l'analyse des 15 structures relatives et regroupant les thèmes récurrents est exposée. Celle-ci se composera des thèmes présentés individuellement sous forme de sous-titres et s'accompagnera de la réflexion qui a amené la création de ceux-ci.

4.1 Structures relatives

L'intégralité des structures relatives est en annexe H afin d'éviter une lourdeur au lecteur. Ce qui apparaît ici n'est que les titres des structures relatives. Nous rappelons que l'EVDT correspond à l'expérience vécue en danse-thérapie.

4.1.1 Structure relative de PA3 : Auguste

Sept thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le premier participant issu du secondaire :

- 4.1.1.1 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par une expérience plaisante dirigée par leur danse-thérapeute bienveillant(e).
- 4.1.1.2 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par un lien significatif et positif avec les élèves issus de la classe DIM l'amenant à les déstigmatiser.
- 4.1.1.3 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par des activités différentes que du sport ou de la danse à proprement parler, mais qui lui permettaient de bouger notamment.
- 4.1.1.4 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par un changement favorable au niveau de sa confiance en soi due à son expérience en danse-thérapie l'année dernière durant le projet-pilote.
- 4.1.1.5 Pour Auguste, l'EVDT ne se traduisait pas par une incidence directe sur son assiduité scolaire, mais il témoigne qu'il avait davantage hâte d'aller à l'école ces journées-là.
- 4.1.1.6 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par une motivation marquée à y participer.
- 4.1.1.7 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par un rapprochement dans ses relations amicales existantes et par la création de nouvelles amitiés.

4.1.2 Structure relative de PB4 : Benjamin

Huit thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le deuxième participant issu du secondaire :

- 4.1.2.1 Pour Benjamin, l'EVDT se traduisait par une expérience agréable à laquelle il aimerait participer à nouveau, et ce, pour différentes raisons : danse-thérapeute amusant.e, bien connaître les élèves DIM, opportunité de bouger et de s'absenter des cours réguliers.
- 4.1.2.2 Pour Benjamin, l'EVDT se traduisait par une expérience différente vécue à l'école de par sa nature.
- 4.1.2.3 Pour Benjamin, l'EVDT se traduisait par une aide apportée aux élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère.
- 4.1.2.4 Pour Benjamin, l'EVDT se traduisait par des activités mémorables par le bien-être et la relaxation que cela lui procurait.
- 4.1.2.5 Pour le participant Benjamin, l'EVDT se ne traduisait pas par un changement au niveau des sphères suivantes : sa confiance en lui, sa relation avec ses amis ni ses absences à l'école.
- 4.1.2.6 Pour le participant Benjamin, l'EVDT se traduisait par un groupe agréable et énergique.
- 4.1.2.7 Pour le participant Benjamin, l'EVDT se traduisait par une logistique et une organisation adéquates.
- 4.1.2.8 Pour le participant Benjamin, l'EVDT se traduisait par une gêne initiale à avoir son enseignante dans les séances, sans en être dérangé nécessairement.

4.1.3 Structure relative de PC5 : Cédric

Six thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le troisième participant issu du secondaire :

- 4.1.3.1 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par une expérience essentiellement plaisante de par le contact avec les élèves DIM qui s'amusaient.
- 4.1.3.2 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par l'opportunité d'en apprendre sur le fonctionnement des DIM l'amenant ainsi à les déstigmatiser.
- 4.1.3.3 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par le point négatif de manquer ses cours d'arts plastiques.
- 4.1.3.4 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par un impact positif sur sa motivation scolaire et son sentiment de parvenir à pratiquer le métier auquel il aspire.

4.1.3.5 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par l'amélioration de sa patience autant durant les séances que dans sa vie quotidienne.

4.1.3.6 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par une modification positive de la représentation des adultes qu'il côtoie à l'école.

4.1.4 Structure relative de PD6 : Dimitri

Douze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le quatrième participant issu du secondaire :

4.1.4.1 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une expérience amusante à réitérer et à recommander à autrui.

4.1.4.2 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par l'établissement d'un lien positif avec les élèves issus de la classe DIM, des individus qu'il qualifie comme étant différents de lui, mais qu'il a apprécié découvrir.

4.1.4.3 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par l'invitation à faire preuve d'une plus grande maturité durant les séances dues à la présence des participants de la classe DIM.

4.1.4.4 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par un impact positif sur sa confiance en lui.

4.1.4.5 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une expérience sociale entourée de ses amis qui a été un élément supportant pour surmonter sa gêne.

4.1.4.6 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par un partage de sa participation à son père contrairement aux autres activités scolaires.

4.1.4.7 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une variété d'activités proposées par leur danse-thérapeute qui l'amenaient essentiellement à bouger et à se reposer, ce qu'il appréciait particulièrement.

4.1.4.8 Pour Dimitri, l'EVDT ne se traduisait pas par un impact dans son investissement à l'école, mais plutôt par un investissement dans le projet en soi.

4.1.4.9 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par un conflit interne face à leur danse-thérapeute : l'apprécier tout en entretenant un préjugé face à son origine ethnique.

4.1.4.10 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une hésitation entre apprécier la présence de son enseignante dans le groupe tout en ressentant un fort sentiment d'étrangeté face à cela.

4.1.4.11 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une bonne logistique du projet de manière générale.

4.1.4.12 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une occupation positive à investir au lieu de commettre des bêtises.

4.1.5 Structure relative de PE7 : Émile

Douze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le cinquième participant issu du secondaire :

- 4.1.5.1 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par une expérience appréciée et amusante grâce notamment aux jeux proposés et aux interactions ludiques entre chacun.
- 4.1.5.2 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par un sentiment étrange, mais appréciable de pouvoir se détendre à l'école, plus précisément durant le moment de détente.
- 4.1.5.3 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par une validation de ses idées alors qu'on lui donnait de temps à autre l'opportunité de choisir la musique pour tout le groupe.
- 4.1.5.4 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par une observation appréciée et inattendue de voir son enseignante avec une attitude plus décontractée et ludique.
- 4.1.5.5 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par la préférence de celle-ci à un cours de danse, deux entités qu'il distingue nettement.
- 4.1.5.6 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par le désir le moins possible de manquer une séance, mais ne se traduisait pas dans sa motivation scolaire en général.
- 4.1.5.7 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par un changement bénéfique au sein de ses relations interpersonnelles, autant avec ses amis de classe qu'avec les élèves provenant de la classe DIM.
- 4.1.5.8 Pour Émile, l'EVDT malgré une présence constante aux séances, ne s'est pas traduit par une assiduité scolaire globale.
- 4.1.5.9 Pour Émile, l'EVDT ne s'est pas traduit selon lui par un changement dans sa confiance de lui.
- 4.1.5.10 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par un sentiment d'avoir été bien accompagné par leur danse-thérapeute drôle et aimable qui faisait preuve d'une bonne organisation.
- 4.1.5.11 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par une expérience qui aurait été plus profitable avec un nombre plus grand de participants.
- 4.1.5.12 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par l'envie d'y prendre part plus souvent.

4.1.6 Structure relative de PF8 : Frédéric

Douze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le sixième participant issu du secondaire:

- 4.1.6.1 Pour Frédéric, l'appréciation de l'EVDT se traduisait par le sentiment de contribuer au bonheur des élèves issus de la classe DIM alors que ceux-ci avaient l'opportunité de créer de nouveaux liens.
- 4.1.6.2 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par la déstigmatisation envers les personnes ayant une déficience intellectuelle qui s'est opérée en les côtoyant et en apprenant sur leur réalité.
- 4.1.6.3 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par le bonheur et l'amusement qu'il en retirait l'amenant à vouloir la poursuivre et la recommander.
- 4.1.6.4 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par une augmentation de sa motivation scolaire, malgré qu'il fût déjà un élève assidu.
- 4.1.6.5 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de leur danse-thérapeute grâce à son investissement et sa manière d'être.
- 4.1.6.6 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par l'agréable découverte d'une facette différente de son enseignante, soit son côté rigolo.
- 4.1.6.7 Pour Frédéric, l'EVDT se ne traduisait pas un changement dans ses relations amicales.
- 4.1.6.8 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par le bien-être que ces séances lui apportaient en étant une période plus flexible que les périodes régulières.
- 4.1.6.9 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par l'appréciation d'activités spécifiques, dont certaines qui lui permettaient d'obtenir une forme de reconnaissance.
- 4.1.6.10 Pour Frédéric, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement au niveau de sa confiance en lui.
- 4.1.6.11 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par une hésitation initiale à prendre part au projet.
- 4.1.6.12 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par l'incompréhension initiale de ses parents face au projet qui s'est estompé après qu'il leur a expliqué.

4.1.7 Structure relative de PG11 : Grâce

Dix-huit thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec la septième participante issue du secondaire:

- 4.1.7.1 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par un plaisir et un amusement évidents lors de la réalisation des activités.
- 4.1.7.2 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par être ennuyée par quelques activités étant donné leur lenteur et leur côté répétitif notamment.
- 4.1.7.3 Pour Grâce, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement sur sa confiance en elle.
- 4.1.7.4 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par un changement positif au niveau de son énergie qui s'est manifestée par le sentiment d'être plus calme.
- 4.1.7.5 Pour Grâce, l'EVDT aurait contribué au développement d'une meilleure capacité d'écoute et une plus grande attention portée à ses amis.
- 4.1.7.6 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par une appréciation du travail différent avec les élèves issus de la classe DIM étant donné notamment leur énergie débordante.
- 4.1.7.7 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par une déstigmatisation des élèves issus de la classe DIM après avoir appris à les connaître.
- 4.1.7.8 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de leur danse-thérapeute accessible avec qui elle pouvait rire.
- 4.1.7.9 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par une indifférence face à la présence de son enseignante qui l'aurait encouragé à participer au projet.
- 4.1.7.10 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par un resserrement des liens avec les élèves de sa classe qui participaient aussi aux séances.
- 4.1.7.11 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par une augmentation de sa motivation d'aller à l'école, sans pour autant avoir un impact sur sa motivation scolaire au sens plus large.
- 4.1.7.12 Pour Grâce, l'EVDT ne se traduisait pas par une modification de son assiduité scolaire.
- 4.1.7.13 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par l'opportunité de relaxer plutôt que de travailler en classe, situation qu'elle comparait à des récréations du primaire.
- 4.1.7.14 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par l'appréciation du recours à la musique, surtout lorsqu'elle était choisie par les participants.
- 4.1.7.15 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par le constat d'une préférence pour la danse-thérapie, mettant l'accent sur le fait qu'elle ne dansait pas, mais plutôt qu'elle appréciait bouger dans l'espace.

- 4.1.7.16 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par son envie initiale d'y participer grâce aux informations provenant d'une amie ayant participé au projet-pilote l'année précédente.
- 4.1.7.17 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par le souhait d'en avoir davantage dans son horaire et de poursuivre le projet.
- 4.1.7.18 Pour Grâce, L'EVDT s'est bien conclue, et ce, particulièrement dû au recours à la dégustation d'une pizza.

4.1.8 Structure relative de PH12 : Hélène

Dix thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec la huitième participante issue du secondaire :

- 4.1.8.1 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par une pratique agréable et appréciable qu'elle identifiait autant chez elle que chez les participants de la classe DIM.
- 4.1.8.2 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par le développement de liens d'amitié empreint d'amour avec les élèves de la classe DIM.
- 4.1.8.3 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de la pratique d'activités variées.
- 4.1.8.4 Pour Hélène, l'EVDT ne se traduisait pas par une amélioration de la confiance en soi.
- 4.1.8.5 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par la déstigmatisation qui s'est opérée à la suite du changement de l'image qu'elle avait d'eux, ce qu'elle considère comme étant la plus grande contribution du projet.
- 4.1.8.6 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par une possibilité de voir différemment les élèves de sa classe et de les connaître un peu plus.
- 4.1.8.7 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par le fait de la recommander avec conviction pour que le projet puisse être offert à d'autres écoles.
- 4.1.8.8 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par une augmentation de la motivation scolaire, ce qu'elle n'avait initialement que très peu, et un certain impact au niveau de son assiduité scolaire.
- 4.1.8.9 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de leur danse-thérapeute qu'elle percevait drôle et qui s'impliquait activement à aider les élèves en difficultés.
- 4.1.8.10 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par un espace au sein duquel elle a pu être touchée par le fait de percevoir la bienveillance et la gentillesse de son enseignante envers les élèves ayant une déficience intellectuelle.

4.1.9 Structure relative de PI13 : Isaac

Dix thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le neuvième participant issu du secondaire:

- 4.1.9.1 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par un moment agréable dû au fait qu'il a découvert la gentillesse des élèves de la classe DIM.
- 4.1.9.2 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par le plaisir ressenti au travers des diverses activités amusantes proposées.
- 4.1.9.3 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par une meilleure connaissance des élèves de sa classe, mais aucun changement au niveau de ses relations amicales déjà existantes avant le projet.
- 4.1.9.4 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de la gentillesse et de l'humour de leur danse-thérapeute.
- 4.1.9.5 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par une organisation adéquate considérant la fréquence, la taille du groupe ainsi que la matière manquée qui n'incluait pas d'examens.
- 4.1.9.6 Pour Isaac, l'EVDT ne se traduisait pas nécessairement par un impact quelconque sur sa confiance en lui.
- 4.1.9.7 Pour Isaac, l'EVDT ne se traduisait pas par un réel impact sur sa motivation à l'école.
- 4.1.9.8 Pour Isaac, l'EVDT ne se traduisait pas par une augmentation de son assiduité scolaire.
- 4.1.9.9 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par une découverte inédite liée à la nature de la danse-thérapie qui était différente de ses attentes.
- 4.1.9.10 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par recommander le projet pour son opportunité à faciliter le contact social et les nouvelles rencontres.

4.1.10 Structure relative de PJ23 : Jules

Seize thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le dixième participant issu du primaire:

- 4.1.10.1 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par une expérience appréciable et profitable qu'il souhaite que d'autres élèves puissent en profiter.
- 4.1.10.2 Pour Jules, bien qu'il ait apprécié les activités dans son ensemble, la redondance de certaines d'entre elles et la longueur de la détente ont plutôt généré chez lui de l'ennui.
- 4.1.10.3 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de la musique utilisée et choisie par les participants.
- 4.1.10.4 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de leur danse-thérapeute qui s'avérait être une personne avec qui il pouvait s'amuser.
- 4.1.10.5 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par des parties bien distinctes composant une séance lui offrant notamment la possibilité de bouger, les échauffements et la danse libre étant d'ailleurs les étapes qu'il préférerait.
- 4.1.10.6 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par une logistique adéquate, tant au niveau de l'horaire que du local, à l'exception du nombre impair de participants.
- 4.1.10.7 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par la contribution au groupe de la technicienne en éducation spécialisée par son calme et son indulgence.
- 4.1.10.8 Pour Jules, l'EVDT ne se traduisait pas par un réel impact sur sa confiance en lui, bien qu'à ses yeux il en percevait les bénéfices chez les autres.
- 4.1.10.9 Pour Jules, l'EVDT a favorisé le développement d'une relation d'amitié sincère avec un élève spécifique de la classe DM.
- 4.1.10.10 Pour Jules, malgré sa hâte de participer aux séances de danse-thérapie, l'EVDT ne se traduisait pas par une incidence sur sa motivation scolaire en général.
- 4.1.10.11 Pour Jules, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement en lien avec son assiduité scolaire.
- 4.1.10.12 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par un moment qui lui permettait de relaxer.
- 4.1.10.13 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par avoir apprécié le contact avec les élèves de la classe DM, même si certains adoptaient une attitude plutôt immature en début d'année.
- 4.1.10.14 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par l'opportunité découvrir la réalité des élèves ayant une déficience multiple entraînant par la suite une déstigmatisation envers ces derniers.

4.1.10.15 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par une augmentation du répertoire de mouvements des élèves issus de la classe DM.

4.1.10.16 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par une motivation dès le départ à y participer.

4.1.11 Structure relative de PK24 : Karine

Douze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec la onzième participante issue du primaire:

4.1.11.1 Pour Karine, l'EVDT est caractérisée par une déstigmatisation envers les élèves en adaptation scolaire.

4.1.11.2 Pour Karine, la seule déception associée à l'EVDT était due à la dimension répétitive des activités offertes.

4.1.11.3 Pour Karine, l'EVDT était vécue comme une expérience positive grâce au choix de la musique.

4.1.11.4 Pour Karine, l'EVDT était vécue comme une expérience positive de par sa structure.

4.1.11.5 Pour Karine, l'EVDT n'était pas considérée comme de la danse à proprement parler.

4.1.11.6 Pour Karine, l'EVDT a été perçu comme une expérience de groupe agréable étant donné sa dimension ludique.

4.1.11.7 Pour Karine, l'EVDT était vécue positivement par un certain sentiment de responsabilité auprès d'élèves plus jeunes.

4.1.11.8 Pour Karine, l'EVDT avait des effets bénéfiques sur son attitude générale notamment sur sa perception des autres et son impulsivité.

4.1.11.9 Pour Karine, l'EVDT a eu un certain effet sur son estime et sa confiance en elle.

4.1.11.10 Pour Karine, l'EVDT a eu des effets positifs notamment sur sa motivation à réussir à l'école.

4.1.11.11 Pour Karine, l'EVDT n'a eu aucun impact sur son assiduité scolaire.

4.1.11.12 Pour Karine, l'EVDT représentait une chance d'avoir été choisi pour y participer.

4.1.12 Structure relative de PL25 : Loïc

Quatorze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le douzième participant issu du primaire :

4.1.12.1 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par un moment agréable et amusant.

4.1.12.2 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par une répétition ennuyante de certaines activités.

4.1.12.3 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par l'opportunité de se familiariser avec la réalité des élèves issus de la classe DM le conduisant à les déstigmatiser.

4.1.12.4 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de la liberté possible dans l'exécution des mouvements lors de la danse libre.

4.1.12.5 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par l'utilisation appréciée des différents outils dont la bande élastique et le ballon.

4.1.12.6 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par une incidence très positive sur sa confiance l'amenant à se dégêner et à prendre sa place.

4.1.12.7 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par un changement dans ses relations amicales en créant de nouvelles amitiés.

4.1.12.8 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par une incidence sur sa motivation scolaire qui lui a permis de prendre sa place à l'école.

4.1.12.9 Pour Loïc, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement quelconque en ce qui a trait à son assiduité scolaire.

4.1.12.10 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par la gentillesse des deux adultes présents : leur danse-thérapeute et la technicienne en éducation spécialisée.

4.1.12.11 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par un éveil à l'autre.

4.1.12.12 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par recommander le projet afin de se familiariser avec la réalité des élèves de la classe DM et de développer un lien avec ceux-ci.

4.1.12.13 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par un sentiment de calme et de fatigue à la suite des séances.

4.1.12.14 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par aborder à la maison son appréciation de côtoyer les élèves issus de la classe DM.

4.1.13 Structure relative de PM26 : Maxime

Quatorze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le treizième participant issu du primaire :

- 4.1.13.1 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par une appréciation générale considérant notamment son assurance à recommander le projet et le plaisir qu'il en retirait.
- 4.1.13.2 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par une déstigmatisation envers les élèves de la classe DM après s'être familiarisé avec leur réalité.
- 4.1.13.3 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par le sentiment valorisant d'avoir pu aider les élèves issus de la classe DM.
- 4.1.13.4 Pour Maxime, l'EVDT ne se traduisait pas par une incidence sur sa confiance en lui.
- 4.1.13.5 Pour Maxime, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement au niveau de ses relations amicales préexistantes.
- 4.1.13.6 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par un certain effet sur sa motivation scolaire selon lui.
- 4.1.13.7 Pour Maxime, l'activation physique vécue durant l'EVDT se traduisait par une meilleure concentration en classe.
- 4.1.13.8 Pour Maxime, l'EVDT ne se traduisait pas par une modification de son assiduité scolaire.
- 4.1.13.9 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par une logistique adéquate en lien avec l'horaire, le local et la taille du groupe.
- 4.1.13.10 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par répondre aux questions de ses pairs et de son enseignant curieux du déroulement et du contenu des séances.
- 4.1.13.11 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de leur danse-thérapeute pour sa gentillesse et sa capacité à amuser.
- 4.1.13.12 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de la présence de la technicienne en éducation spécialisée.
- 4.1.13.13 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par une belle dynamique de groupe caractérisée par l'amusement et la gentillesse.
- 4.1.13.14 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par avoir été initialement motivé à la suite de la belle présentation qui en a été faite et afin d'aider les autres élèves.

4.1.14 Structure relative de PN27 : Nathalia

Quinze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec la quatorzième participante issue du primaire :

- 4.1.14.1 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par la déstigmatisation envers les élèves ayant des déficiences multiples et une ouverture à la différence.
- 4.1.14.2 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par apporter une aide aux élèves issus de la classe DM.
- 4.1.14.3 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par une grande quantité d'activités, mais qui se répétaient parfois trop souvent.
- 4.1.14.4 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par des conflits interpersonnels avec leur danse-thérapeute principalement et un élève issu de la classe DM.
- 4.1.14.5 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par un plaisir qu'elle en retirait et une appréciation générale de celle-ci.
- 4.1.14.6 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par la réalisation de la chance qu'elle a d'avoir ses capacités cognitives et physiques actuelles plus grandes.
- 4.1.14.7 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par avoir partagé son vécu avec sa mère qui l'a accompagné dans la résolution de ses conflits.
- 4.1.14.8 Pour Nathalia, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement au niveau de sa confiance en elle.
- 4.1.14.9 Pour Nathalia, l'EVDT ne se traduisait pas par une incidence sur ses relations amicales préexistantes.
- 4.1.14.10 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par apprendre à mieux travailler en équipe dû aux jeux coopératifs durant les séances, ce qui se serait transposé aux travaux d'équipe en classe.
- 4.1.14.11 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par une plus grande motivation scolaire.
- 4.1.14.12 Pour Nathalia, l'EVDT ne se traduisait pas par un impact sur son assiduité scolaire.
- 4.1.14.13 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par une logistique à retravailler en ce qui a trait au local, à la taille du groupe, à la durée et la fréquence des séances.
- 4.1.14.14 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par recommander le projet à une plus grande population.
- 4.1.14.15 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par la chance d'avoir été choisie.

4.1.15 Structure relative de PO28 : Olivier

Seize thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le quinzième participant issu du primaire :

- 4.1.15.1 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par la déstigmatisation envers les élèves issus de la classe DM en se familiarisant avec leur réalité.
- 4.1.15.2 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par le fait d'avoir été ennuyé et dérangé par l'attitude conflictuelle de certains participants.
- 4.1.15.3 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par plusieurs activités fort appréciables.
- 4.1.15.4 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par un amusement et des rires partagés.
- 4.1.15.5 Pour Olivier, l'EVDT s'est traduite par une expérience positive grâce à la bienveillance et à la patience de leur danse-thérapeute.
- 4.1.15.6 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par un accompagnement adéquat de la technicienne en éducation spécialisée avec qui il éprouvait du plaisir.
- 4.1.15.7 Pour Olivier, l'EVDT a été bonifié par le plaisir de faire de nouvelles découvertes dû au moment musical.
- 4.1.15.8 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par une plus grande confiance en lui qui l'aurait amené à être moins gêné et à être plus enclin à participer à différentes activités de manière générale.
- 4.1.15.9 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par une ouverture à l'inconnu.
- 4.1.15.10 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par de la création de nouvelles relations amicales et un resserrement des liens existants.
- 4.1.15.11 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par un impact certain sur son assiduité scolaire, mais incertain sur sa motivation scolaire.
- 4.1.15.12 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par évolution positive de sa personne.
- 4.1.15.13 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par la nature surprenante de la danse-thérapie due à son appellation.
- 4.1.15.14 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par capacité d'attention plus grande en classe.
- 4.1.15.15 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par une logistique adéquate à l'exception de la taille du local.
- 4.1.15.16 Pour Olivier, l'EVDT a été vécue positivement au point où il voudrait en faire la recommandation à d'autres élèves, notamment sur les dimensions du calme et du plaisir que cette activité procure tout en variant la routine scolaire.

4.2 Structure comparative

L'analyse des 15 structures relatives de chaque participant a fait ressortir une structure générale comprenant dix thèmes qui sont présentés dans la section qui suit. La présence de chaque thème dans un nombre X d'entrevues a été mise entre parenthèses (/15).

4.2.1 L'expérience vécue en danse-thérapie (EVDT) se caractérisait par un sentiment de bien-être et un plaisir ressenti, notamment grâce aux activités proposées, à un tel point qu'ils souhaitaient en répéter l'expérience. (14/15)

Une motivation marquée à participer à la danse-thérapie a été observée, dont le souhait d'avoir des séances plus fréquemment. La dynamique du groupe, décrite par les participants comme étant agréable et énergique, avait une incidence positive sur l'appréciation de l'expérience. De plus, il s'agissait pour certains d'une expérience essentiellement plaisante que la majorité recommande, ou encore d'autres en parlaient auprès de leurs parents. Les rires partagés, les interactions ludiques entre chacun ainsi que le contact avec les élèves ayant une déficience qui s'amusaient contribuaient à l'expérience positive. Dans un autre ordre d'idées, le bien-être que ces séances apportaient à certains participants était lié au fait qu'elles constituaient une période plus flexible que les périodes académiques régulières et variaient la routine scolaire. D'autres participants ont mentionné l'appréciation des activités variées, de la structure et des outils tels que les ballons et la bande élastique. Le recours à la musique était particulièrement apprécié, surtout lorsqu'elle était choisie par les participants et qu'elle leur permettait de faire de nouvelles découvertes musicales. Un participant a mentionné son appréciation de la liberté possible dans l'exécution des mouvements lors de la danse libre. Un autre participant a évoqué le calme que les séances lui procuraient. Même si l'engouement initial à prendre part au projet variait (certains se montraient motivés dès le départ, d'autres se considéraient chanceux de pouvoir y prendre part alors que d'autres étaient initialement hésitants), la quasi-totalité des participants a éprouvé du plaisir durant les séances de danse-thérapie.

4.2.2 Dépassant la stigmatisation envers les élèves issus de la classe DM et DIM, les participants se sont surpris à développer des liens avec ces derniers, tout en prenant conscience de leurs propres capacités intellectuelles et physiques. (15/15)

La totalité des participants témoignait d'un lien positif qu'ils ont pu créer via les séances avec les élèves issus de la classe DIM ou DM (dépendamment de l'école dans laquelle ils se trouvent). Ce lien a pris la forme pour certains d'une aide qu'ils ont pu leur offrir, d'une certaine responsabilité envers eux ou d'une nouvelle amitié empreinte d'amour. Une meilleure connaissance de leur réalité a principalement fait en

sorte qu'ils ont cessé de stigmatiser les élèves ayant une déficience, ou autrement dit de les déstigmatiser. Certains ont mentionné qu'ils faisaient auparavant une distinction nette entre eux et les élèves ayant une déficience, pouvant aller parfois jusqu'à en avoir peur comme le décrit Grâce ou à se moquer d'eux tel que amené par Nathalia.

Genre avant là les DIM, genre je les voyais et j'étais comme « Oh! » Je n'avais pas peur là, mais j'étais comme ils sont bizarres là. Mais là genre je les vois normalement. Ils sont ben « normals ». (...) j'ai moins peur d'eux genre. Genre je peux plus [leur] parler. Mais sinon avant genre je n'avais pas peur, mais j'étais genre « Oh my god » genre! Je ne savais pas ce qu'ils allaient faire si je [leur parlais]. Mais là je n'ai pas peur. (Grâce)

(...) puis apprendre les personnes qui ont des problèmes puis tout, comme ça quand tu vas voir quelqu'un qui a des problèmes dans la rue, tu ne vas pas te moquer parce que tu vas te rappeler que tu as fait ça avec ... d'autre monde qui avait des problèmes puis tout. (...) Là je ne me moque plus. (Nathalia)

Un changement bénéfique s'est opéré envers ces élèves avec lesquels les participants n'avaient jamais eu de contact avant le projet. Effectivement, une amélioration de l'image qu'ils avaient d'eux a pu se produire :

(...) nous ça ça peut nous permettre genre changer l'image qu'on a d'eux ... C'est peut-être que les gens peuvent penser ah bien tu sais c'est peut-être des personnes attardées mentales, mais ce n'est pas, ce n'est pas juste ça, c'est des personnes normales (...). (Hélène)

En plus de ces changements, certains participants parlaient d'une ouverture à l'inconnu et à la différence due à leur belle découverte de ces élèves. Il a été question aussi d'une évolution positive de sa propre personne, d'un sentiment valorisant ainsi que d'un sentiment de contribuer au bonheur des élèves ayant une déficience, qui pouvait par ailleurs se manifester par une énergie débordante, alors que ces derniers avaient l'opportunité de créer de nouveaux liens. Dans un autre ordre d'idées, un participant expliquait avoir apprécié le contact avec ces élèves, même si certains adoptaient une attitude plutôt immature en début d'année. Finalement, une autre participante abordait avoir réalisé, à la suite du contact avec ces élèves, la chance qu'elle avait d'avoir ses capacités cognitives et physiques actuelles. Un autre élève, lui, aurait pris conscience de sa capacité à parvenir à pratiquer le métier auquel il aspire. Cette réalisation découlerait du contact avec ces élèves qui peuvent avoir la capacité d'effectuer des stages professionnels. L'élève se serait alors dit que si ceux-ci peuvent effectuer un stage, il a les capacités d'atteindre son objectif professionnel.

4.2.3 Une certaine confiance en soi a pu être améliorée par la danse-thérapie, permettant à quelques participants de prendre leur place, de se dégêner, d'être plus participatifs ou de se sentir validés et reconnus. (5/15)

D'une part, quelques participants nommaient une augmentation de leur confiance en soi à la suite de leur participation au projet. Un participant exposait s'être senti valorisé dans ses idées alors qu'on lui donnait de temps à autre l'opportunité de choisir la musique pour tout le groupe. Frédéric parlait pour sa part d'une forme de reconnaissance qu'il a pu obtenir via certaines activités. Il a été également question d'une incidence très positive sur la confiance, amenant le participant à se dégêner, à prendre sa place et à être plus enclin à participer à différentes activités de manière générale. En contrepartie, la majorité des participants ne font pas de lien entre la danse-thérapie et leur confiance en soi. De manière intéressante, l'expérience vécue d'un participant ne se traduisait pas par un réel impact sur sa confiance en lui, bien qu'à ses yeux il en percevait les bénéfices à ce niveau chez les autres.

4.2.4 La participation à la danse-thérapie a été un élément favorable à la motivation scolaire, particulièrement en ce qui concerne le désir de réussir. (8/15)

Certains abordaient leur motivation importante à participer au projet, mais cette motivation ne se serait pas généralisée à l'école. À titre d'exemple, Émile souhaitait manquer le moins possible de séances de danse-thérapie, mais il ne ressentait pas que cela ait eu un impact sur sa motivation scolaire générale. D'un autre côté, Hélène, qui avait initialement une très faible motivation à aller à l'école, expliquait que le projet a augmenté sa motivation scolaire. Une autre participante rapportait que le projet a eu des effets positifs notamment sur sa motivation à réussir à l'école, alors qu'un autre mentionnait une incidence sur sa motivation scolaire qui lui a permis de prendre sa place à l'école.

4.2.5 Un effet bénéfique sur l'assiduité scolaire pour ceux et celles qui témoignaient de difficultés sur cet aspect. (3/15)

Seulement trois participants sur 15 précisent que le projet a eu un impact favorable sur leur assiduité scolaire. Il est toutefois mentionné que même s'il n'y avait pas une incidence directe sur cette dernière, un participant indiquait avoir hâte de se rendre à l'école les journées où il y avait la danse-thérapie. Un élément primordial à prendre en compte ici est que la majorité des élèves participants au projet étaient déjà assidus à l'école. Ainsi, plusieurs ont nommé qu'il ne pouvait pas y avoir d'incidence sur ce point, car ils étaient déjà toujours présents à l'école.

4.2.6 La danse-thérapie, comme facilitateur social, favorisant le rapprochement dans ses relations amicales existantes, l'éveil à l'autre et la création de nouvelles amitiés. (7/15)

Le projet a joué un rôle important au niveau social pour certains participants. Quelques-uns mentionnaient un resserrement des liens avec les élèves qu'ils connaissaient déjà. La possibilité de voir différemment les élèves de sa classe et d'avoir une meilleure connaissance d'eux a aussi des éléments qui ont été évoqués. À titre d'exemple, Dimitri exprimait que la danse-thérapie s'avérait être une expérience sociale positive, car entourée de ses amis, cela l'a aidée à surmonter sa gêne. Pour Émile, ce dernier reconnaissait une amélioration de la qualité de ses relations interpersonnelles, autant auprès des amis de sa classe que des élèves provenant de la classe DIM. Isaac recommandait le projet pour sa capacité à faciliter le contact social et les nouvelles rencontres. Dans le cas de Grâce, cette dernière identifiait avoir développé une meilleure capacité d'écoute ainsi qu'une plus grande attention envers ses amis. Un autre participant abordait pour sa part un éveil envers autrui :

Ça m'a comme ... rendu ... comme woohoo ! J'ai ... ça m'a comme ... plus réveillé (...) Plus euh dévoué au monde (...) plus vers le monde réel que dans mon monde (...) [la danse-thérapie a] ouvert un peu ma bulle. (Loïc)

Somme toute, pour sept participants, un changement s'est opéré dans la sphère de leurs relations amicales.

4.2.7 La logistique et l'organisation s'avéraient adéquates pour près de la moitié (6/15), alors que pour l'autre moitié, certaines modifications devraient être apportées, surtout en lien avec la répétition des activités.

Près de la moitié des participants nomment leur appréciation du projet en termes de logistique et d'organisation, percevant le tout comme étant adéquat. Pour d'autres, ils proposaient des modifications à la structure, dont certaines apparaissaient plutôt contradictoires. Ils nommaient quelques points à améliorer, comme le nombre de participants et le rythme de certaines activités. Effectivement, un plus grand nombre de participants aurait été profitable selon certains, alors que d'autres expliquent que la taille du groupe était tout à fait adéquate. Le groupe devrait aussi avoir, selon quelques-uns, un nombre pair d'élèves pour faciliter les activités en duo. De plus, une répétition ennuyante des activités proposées représentait le point le plus fréquent à améliorer. La détente apparaissait trop longue parfois. Les séances auraient pu être plus longues et plus fréquentes pour certains participants qui aimaient beaucoup le projet. Un participant nomme avoir apprécié que la danse-thérapie n'avait jamais lieu durant un examen. Pour un participant qui aspirait à une profession à caractère artistique, le fait de manquer ses cours d'arts

plastiques représentait un point négatif. Il faut noter que l'école avait décidé de mettre les séances de danse-thérapie durant les cours d'arts plastiques principalement, mais pas qu'exclusivement. La fréquence, l'horaire et le local sont des éléments essentiellement appréciés, à l'exception du local qui aurait pu être plus grand et plus propre selon certains.

4.2.8 Une appréciation marquée de leur danse-thérapeute (11/15), de la technicienne en éducation spécialisée (4/6) et de leur enseignante régulière (6/9) a été évoquée par un grand nombre de participants.

Une grande part des participants ont mentionné que la qualité des intervenants a contribué à l'ambiance favorable et à leur appréciation générale des séances de danse-thérapie. Sans être unanimes, différentes facettes positives ont été soulevées pour décrire leur danse-thérapeute : sa bienveillance, son humour, son amabilité, sa bonne capacité d'organisation, son investissement et son implication, son accessibilité, sa gentillesse, sa bonne humeur contagieuse, sa patience ainsi que sa capacité à amuser et à s'amuser. En ce qui a trait à son implication, il s'agissait de son implication active à aider les élèves en difficultés. De bons mots sont également relevés lorsqu'il est question de la technicienne en éducation spécialisée. Cette dernière, selon les participants, était décrite comme gentille, calme, indulgente et amusante. La situation s'avérait un peu différente lorsqu'il s'agissait de l'enseignante régulière qui accompagnait ses élèves à même les séances de danse-thérapie. En effet, une gêne initiale à avoir leur enseignante dans les séances a été soulevée, mais sans nécessairement être un dérangement en soi. Un participant exprimait une hésitation entre apprécier la présence de son enseignante dans le groupe tout en ressentant un fort sentiment d'étrangeté face à cela. Un autre participant rapportait une observation appréciable et inattendue de voir son enseignante avec une attitude plus décontractée et ludique. Pour Frédéric, il ajoutait l'agréable découverte d'une facette différente de son enseignante, soit son côté rigolo. La danse-thérapie a représenté un espace au sein duquel une participante a pu être touchée par le fait de percevoir la bienveillance et la gentillesse de son enseignante envers les élèves ayant une déficience intellectuelle. Ce n'était pas le cas de tous les participants, car un participant aborde notamment son indifférence face à la présence de son enseignante. De manière générale, une

modification positive de la représentation des adultes côtoyés à l'école a pu s'opérer pour un participant.

4.2.9 Le caractère unique de la danse-thérapie comme approche favorable au fait de bouger et de relaxer, contrairement aux autres activités offertes habituellement en milieu scolaire tels le sport et la danse. (10/15)

La danse-thérapie n'était pas perçue comme du sport ou de la danse à proprement parler, mais plutôt comme une variété d'activités ou de parties bien distinctes, telles que l'échauffement et la danse libre, qui permettaient de bouger et de relaxer. Certains participants mentionnaient la préférer à un cours de danse, deux entités qu'ils distinguaient nettement. Une participante mettait l'accent sur le fait qu'elle ne dansait pas, mais appréciait plutôt bouger dans l'espace. Selon un participant, la danse-thérapie permettait d'augmenter le répertoire de mouvements des élèves issus de la classe DM. Pour d'autres, il pouvait s'agir d'une opportunité de relaxer plutôt que de travailler en classe, situation qu'une participante en secondaire trois comparait à des récréations à l'école primaire. Le repos s'effectuait surtout durant la partie attitrée à la détente vers la fin des séances. La relaxation pouvait venir avec un sentiment de bien-être. Pour Émile, il vivait un sentiment étrange, mais appréciable de pouvoir se détendre à l'école. Un changement positif au niveau de l'énergie de deux participants s'est manifesté par le sentiment d'être plus calme. L'un mentionne aussi qu'il était fatigué à la suite des séances. Étant donné la nature de l'activité, les séances représentaient une expérience différente vécue dans un environnement scolaire et une découverte inédite qui était différente de leurs attentes initiales considérant notamment l'appellation.

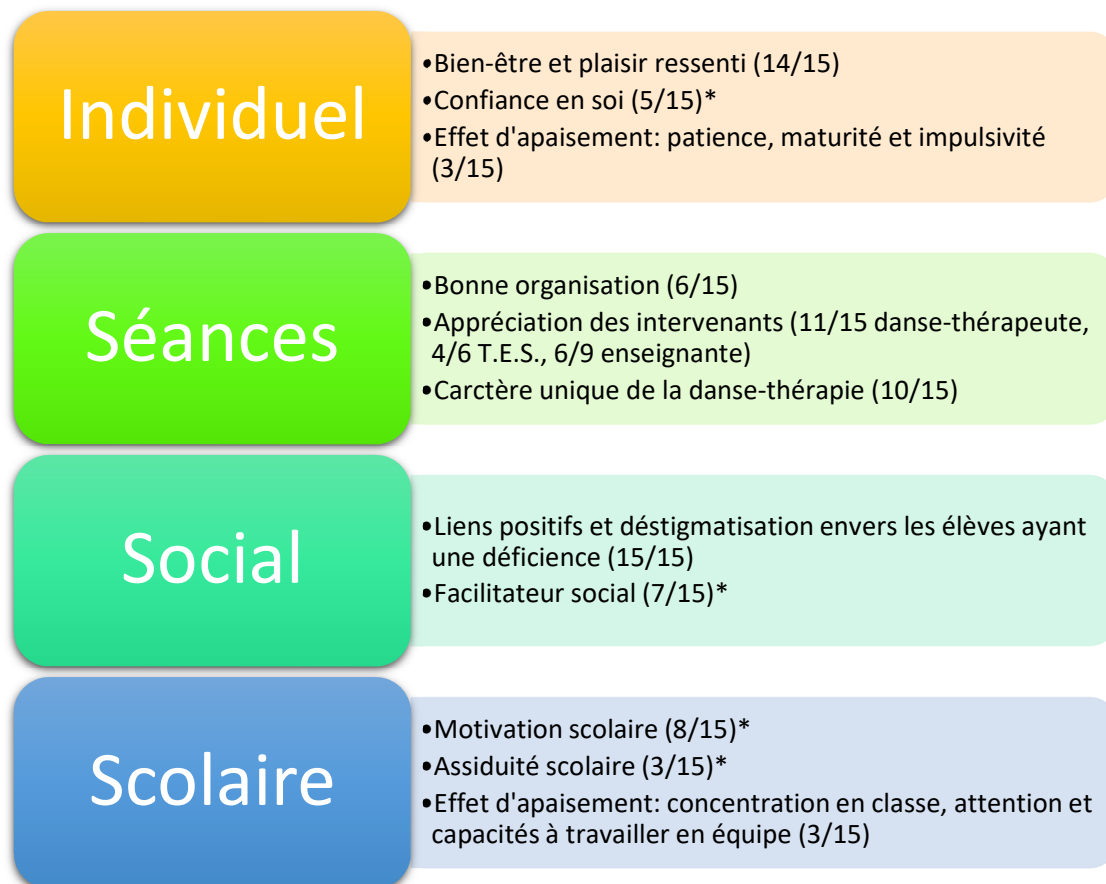
4.2.10 La danse-thérapie a eu pour certains un effet d'apaisement leur permettant de se contrôler mieux, ce qui aurait eu pour bénéfice d'améliorer soit leur patience, leur maturité, leur concentration en classe, l'impulsivité, l'attention ou encore leurs capacités à travailler en équipe. (6/15)

Différentes caractéristiques personnelles, nommées individuellement, ont pu être améliorées grâce à leur participation : la patience, la maturité, l'impulsivité, la concentration, la capacité à mieux travailler en équipe et l'attention. Lorsqu'il était question de l'amélioration de sa patience, ce participant expliquait qu'il s'agissait de sa patience autant durant les séances de danse-thérapie que dans sa vie quotidienne. Dans le cas de ce participant, la danse-thérapie lui a été favorable au développement d'une plus grande maturité due à la présence des participants de la classe DIM, sentiment de maturité qu'il décrivait au fait qu'il ne commettait pas de bêtises durant cette période. Pour une participante, le fait de bouger en danse-thérapie a entraîné une répercussion favorable à sa concentration en classe. Finalement, pour une autre

participante, les jeux coopératifs effectués pendant les séances auraient eu un effet favorable sur les travaux d'équipe réalisés en classe.

La figure 4.1 résume les dix thèmes obtenus. Nous rappelons que la présence de chaque thème dans un nombre X d'entrevues est mise entre parenthèses (/15). De plus, les thèmes marqués d'un astérisque (*) concernent les sous-questions spécifiquement posées au participant.

Figure 4.1: Résumé des résultats classés sous catégories



CHAPITRE 5

DISCUSSION

5.1 Insertion d'article scientifique

L'article a été soumis en septembre 2023 au journal de l'Association canadienne d'art-thérapie. La preuve de soumission est jointe en annexe I.

A. L'Ecuyer^a et P. Plante^{a*}

^aDépartement de psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada;

Provide full correspondence details here including e-mail for the *corresponding author:

Pierre Plante Ph.D.

Psychologue et art-thérapeute

Professeur au département de psychologie de l'UQAM

Pavillon Adrien-Pinard

100 Sherbrooke Ouest, Montréal, Canada H2X-3P2

plante.p@uqam.ca

Titre: Danse-thérapie en milieu scolaire: analyse phénoménologique descriptive de l'expérience vécue par des adolescents ayant des troubles d'apprentissage et de comportement.

Note : Ce projet de recherche a été soutenu par les Fonds de Recherche du Québec Société et Culture (FRQSC).

**Danse-thérapie en milieu scolaire : analyse phénoménologique descriptive de l'expérience vécue par
des adolescents ayant des troubles d'apprentissage et de comportement**

Au Québec, les élèves présentant des troubles d'apprentissage et de comportement se retrouvent souvent confrontés à des limites sur le plan des services offerts. Ces difficultés se manifestent notamment sur le plan de l'estime de soi, de la socialisation, de la motivation et de l'assiduité scolaires. Un projet de danse-thérapie, s'étalant sur 32 semaines et offert à une école primaire et à une école secondaire de la région de Montréal, a été réalisé. Il est déjà connu que la danse-thérapie, étant donné sa dimension physique et corporelle, a des résultats prometteurs auprès de participants ayant des problèmes de communication ou encore des difficultés de concentration. Ainsi, pour la présente recherche, 15 participants ont été recrutés parmi les 32 élèves ayant pris part aux séances de danse-thérapie. Parmi ces participants, neuf présentaient un trouble de comportement et six manifestaient un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Cette recherche, dans une perspective phénoménologique, avait pour objectif d'inviter ces participants à décrire leur expérience vécue. De l'analyse ressort plusieurs points saillants, notamment la déstigmatisation, le plaisir ressenti, l'effet d'apaisement et le développement d'un regard nouveau et positif envers les différents intervenants impliqués (danse-thérapeute, enseignante et technicienne en éducation spécialisée). Malgré les limites de cette recherche, les résultats qui en émergent seront certainement utiles au développement des connaissances dans le domaine.

Mots-clés : danse-thérapie; thérapie par la danse et le mouvement; thérapies par les arts; phénoménologie; qualitatif; trouble de comportement; trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

5.1.1 Problématique

Dans le milieu scolaire au Québec, plusieurs élèves présentent des difficultés d'apprentissage dues à des complications d'ordre cognitif, physique, social et comportemental. Ces jeunes, ne pouvant suivre le rythme du programme régulier, sont souvent regroupés dans des classes d'élèves ayant des problématiques similaires. Par exemple, la « classe prolongation de cycle » regroupe des jeunes qui ont des troubles de comportement. D'autres élèves ayant un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité seront intégrés en classes régulières, mais avec la possibilité d'obtenir des suivis par des professionnels tels des techniciens en éducation spécialisée (T.E.S.), des psychoéducateurs ou encore des psychologues. Cependant, la pénurie de services professionnels est un problème reconnu dans ce milieu. Cela a pour effet que certaines problématiques chez les élèves persistent, notamment le désinvestissement vis-à-vis les études, le taux d'absentéisme élevé ainsi que la faible persévérance scolaire, pour ne nommer que ceux-ci (Deroy, 2014).

5.1.1.1 Les troubles de comportement (TC)

Ce trouble se définit comme une « action ou [un] ensemble d'actions qui est jugé problématique parce qu'il s'écarte des normes sociales, culturelles ou développementales et qui est préjudiciable à la personne ou à son environnement social ou physique » (Tassé et al., 2010, p.68). Un élève ayant un TC peut présenter autant des comportements surréactifs, tels que des actes d'intimidation et d'agression non justifiés, des comportements sous-réactifs comme des comportements anormaux de passivité et de retrait (MELS, 2006). Ces élèves sont à risque en matière de réussite scolaire, de décrochage en bas âge et de difficultés d'insertion sociale (ministère de l'Éducation, 1999). Ils sont décrits comme ayant souvent un manque d'assiduité et de motivation scolaires (Deroy, 2014) et demeurent les élèves les plus fréquemment référés aux psychologues (Fortin et al., 2000). Leurs difficultés d'apprentissage proviendraient du fait qu'ils ont une capacité de concentration limitée ou qu'ils abandonnent rapidement face à la tâche (MELS, 2006).

5.1.1.2 Le trouble déficitaire de l'attention (TDA/H)

Le *Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux* (5^e édition de l'American Psychiatric Association [APA], 2013) définit ce trouble par une altération du fonctionnement ou du développement

causée par une dynamique persistante d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité. D'une part, lorsque la composante d'inattention est manifeste, un élève qui présente ce trouble peut avoir de la difficulté à se concentrer, à s'organiser et à accomplir une tâche. D'autre part, lorsque la composante d'hyperactivité-impulsivité est prédominante, un élève aura de la difficulté à rester assis sans bouger, à faire une activité calmement et à attendre son tour. Ces lacunes peuvent amener un élève à connaître des difficultés d'apprentissage et à se désinvestir du milieu scolaire. Ces jeunes sont intégrés à des classes dites régulières, ce qui peut être davantage confrontant pour eux.

5.1.1.3 Les services offerts

Par manque de ressources sur le plan financier ou encore de ressources humaines, les services mis à la disponibilité de ces élèves sont souvent insuffisants (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). En outre, « la diversité des caractéristiques et des besoins de ces élèves oblige la mise en œuvre de réponses très diversifiées pour leur permettre de progresser dans leurs apprentissages » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 71). D'ailleurs, la création du projet de danse-thérapie par le Centre national de danse-thérapie (CNDT) avait pour objectif de voir en quoi cette approche pourrait être une contribution à considérer.

5.1.2 Recension des écrits

5.1.2.1 Définition de la danse-thérapie

L'American Dance Therapy Association (ADTA) définit la danse-thérapie comme « l'utilisation psychothérapeutique du mouvement afin d'accroître l'intégration émotionnelle, cognitive, physique et sociale de l'individu » (traduction libre, ADTA, 2020). Cette forme de thérapie utilise l'interaction par le mouvement comme moyen premier afin d'atteindre les objectifs thérapeutiques. Son postulat de base repose sur le lien existant entre le corps et l'esprit, que le mouvement en soi est un reflet de la psyché (Schmais, 1980). Lorsqu'un changement significatif est amené dans le répertoire de mouvements d'un individu, cela peut affecter autant son fonctionnement que sa personnalité (Siegel, 1984). De plus, il existe un cadre et des objectifs thérapeutiques clairement définis en danse-thérapie (Karkou et Sanderson, 2000).

5.1.2.2 Littérature liée à notre population d'intérêt

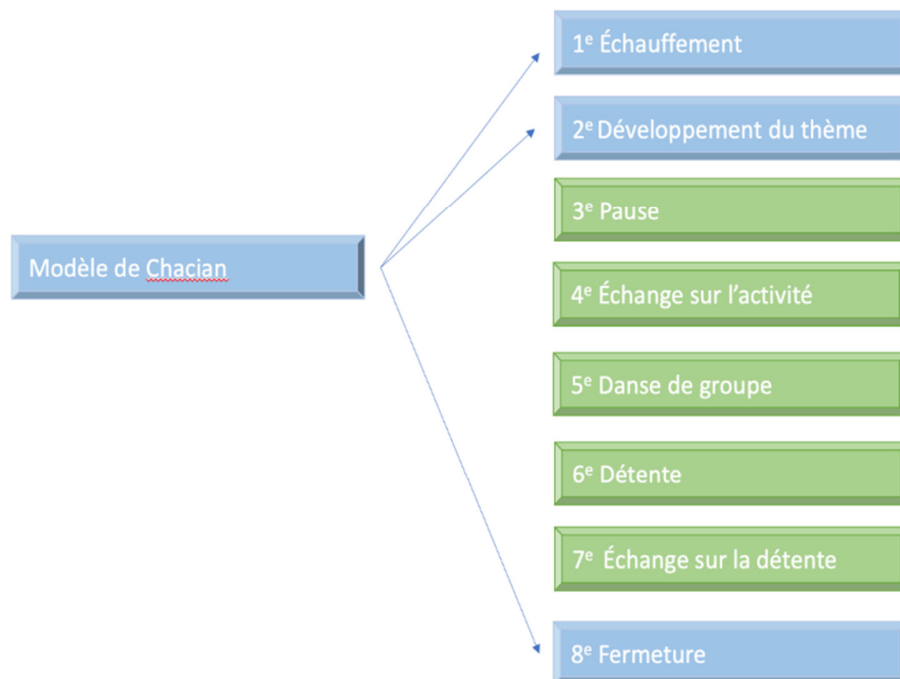
La danse-thérapie est utilisée dans une grande variété de contextes et avec une multitude de populations allant des nourrissons jusqu'aux personnes du troisième âge (Chaiklin et Wengrower, 2009). En milieu scolaire, particulièrement dans le domaine de l'enseignement spécialisé, les danses-thérapeutes apportent une contribution différente. À ce sujet, elle demeure une approche à considérer auprès d'une population présentant des difficultés sur le plan de la communication (Chaiklin, 1975). Marian Chace, pionnière en danse-thérapie, soulignait l'importance de cette dimension, précisant que le corps demeure un mode d'expression utile lorsque les capacités verbales sont sous-développées. Par le recours au mouvement, la danse-thérapie favorise le développement sensori-moteur et la perception, facilitant ainsi les processus développementaux qui servent à l'apprentissage (Chaiklin, 1975). D'autres auteurs soulignent que la danse-thérapie peut être bénéfique aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou émotionnelles (Leventhal, 1980). Cependant, Eke et Gent (2010) mentionnent qu'il y a un manque de recherches sur la danse-thérapie groupale en milieu scolaire pour bien appuyer ces propos. Cela étant dit, deux méta-analyses et une mise à jour sur le sujet ont été réalisées, soit celles de Ritter et Low (1996), de Koch et al. (2014) et de Koch et al. (2019). Ces dernières suggèrent que la danse-thérapie, étant donné ses dimensions créatives et son recours aux jeux physiques, représente une modalité d'intervention innovante et efficace auprès des jeunes. Dans le même ordre d'idée, Lasseter et al. (1989) mentionnent que cette modalité, en intervention de groupe, favorise l'exploration de l'expression corporelle tout en étant favorable à l'estime de soi et au développement des capacités sociales. Devant ce constat, la présente recherche devient donc essentielle à l'amélioration des connaissances.

5.1.2.3 Procédure

Le Centre national de danse-thérapie (CNDT) a proposé un projet afin de vérifier comment la danse-thérapie peut contribuer à l'offre de services auprès de la population décrite. Ce projet, s'étalant sur 32 semaines, à raison de 75 minutes par séance, a été réalisé à la fois dans une école primaire et dans une école secondaire situées dans un milieu défavorisé de la grande région de Montréal. La structure des séances offertes aux élèves s'inspire du modèle d'intervention élaboré par Marian Chace. Ce modèle propose l'organisation des différentes séances en trois grandes étapes, soit : l'échauffement, le

développement et la clôture (Levy, 2005). À cela s'ajoutent des pauses, des moments d'échange et une danse de groupe (voir figure 1). Le projet était encadré par une personne dûment formée et accréditée en danse-thérapie.

Figure 1. Le déroulement des séances



5.1.3 Questions de recherche

1) Quelle est l'expérience vécue des participants?

2) Sous-questions : En quoi la danse-thérapie peut-elle générer du changement sur les dimensions suivantes :

- l'estime de soi
- la socialisation des élèves
- la motivation scolaire
- l'assiduité scolaire

5.1.4 Méthodologie

5.1.4.1 Sujets

Parmi les 32 élèves identifiés et recrutés par les enseignants des écoles concernées, nous nous sommes intéressés à :

- Neuf élèves de secondaire trois provenant de la classe « prolongation de cycle ». Ces derniers présentaient des troubles de comportements et ne pouvaient suivre le rythme du programme régulier.
- Six élèves issus de la sixième année du primaire. Ces élèves avaient un diagnostic de déficit d'attention.

Les autres élèves participants aux séances composaient avec une déficience multiple (DM) ou une déficience intellectuelle (DI) de moyenne à sévère. La taille de l'échantillon était donc de 15 élèves âgés entre 11 et 18 ans, 4 filles et 11 garçons.

5.1.4.2 Méthodes de cueillette des données

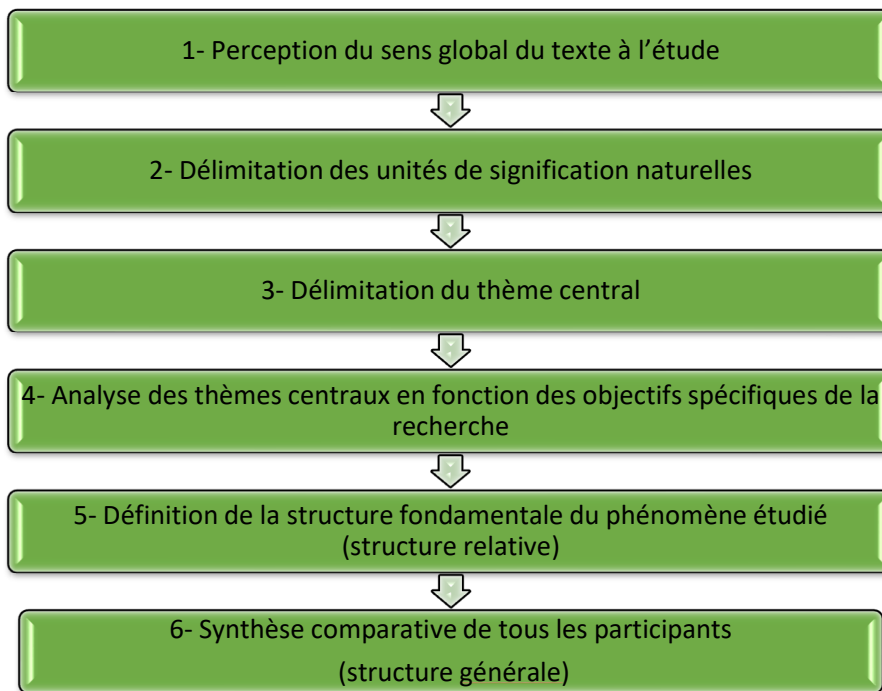
Les 15 participants ont été rencontrés en entrevues individuelles semi-structurées. De plus, dans une optique d'observation participante, la chercheuse principale a intégré le groupe à cinq reprises durant le projet-pilote l'année précédente, afin de mieux saisir l'approche utilisée, les besoins de la clientèle visée et l'espace de rencontre. Les entrevues étaient structurées en deux temps. Dans un premier temps, les participants étaient invités à parler librement à partir de la question d'amorce, soit : « Tu as participé à des séances de danse-thérapie, j'aimerais que tu me décrives, dans tes mots, ton expérience ». Dans un deuxième temps, nous explorions les sous-questions déjà mentionnées. De plus, nous profitons du moment afin d'aborder leur opinion en lien avec l'organisation, l'approche des intervenants, leur motivation à prendre part à ce projet ainsi que leurs recommandations.

5.1.4.3 Méthode d'analyse

La méthode d'analyse qualitative utilisée est celle de l'approche phénoménologique descriptive proposée par Giorgi (Giorgi, 1997; Giorgi, 2009). Cette dernière, par le processus de réduction phénoménologique,

a pour objectif de faire émerger les thèmes essentiels d'une expérience vécue. Ce processus se réalise en six étapes (voir figure 2).

Figure 2. La méthodologie phénoménologique descriptive de Giorgi



5.1.5 Éthique

Ce projet a été approuvé par les comités d'éthique à la recherche de l'Université de Sherbrooke et de l'Université du Québec à Montréal.

5.1.6 Résultats

L'analyse des 15 entrevues individuelles a fait ressortir une structure comparative de dix thèmes. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de participants ayant mentionné le thème en question. Les thèmes marqués d'un astérisque (*) concernent les sous-questions spécifiquement posées aux participants. La figure 3 résume les résultats obtenus.

Figure 3. Résumé des résultats classés sous catégories



5.1.7 Discussion

Pour cette discussion, les dix thèmes émergeant des résultats sont ici présentés tout en les comparant aux différentes théories existantes.

5.1.7.1 Sentiment de bien-être et de plaisir

Pour 14 des 15 participants, le côté ludique, l'énergie du groupe ainsi que les échanges agréables entre les participants sont, parmi un ensemble de points mentionnés, essentiels à leur expérience. Ces dimensions sont fréquemment mentionnées dans la littérature en danse-thérapie, surtout lorsque nous abordons l'intervention auprès de groupes d'enfants (Grönlund et al., 2005). De plus, la majorité des participants

mentionnaient avoir été influencés par le plaisir perçu chez les élèves provenant des classes DI et DM. Le fait de pouvoir sortir de la routine scolaire habituelle représentait aussi une dimension associée au plaisir ressenti. À cela s'ajoutent l'importance et l'effet de la musique pendant les séances et la fierté de pouvoir proposer aux intervenants leurs choix de musique. À l'instar de Sanchez (2023), le sentiment de bien-être et de plaisir, mentionné par les participants, prend source aussi par la liberté de choix dans l'exécution des mouvements. Les élèves appréciaient les moments de détente. Cet aspect fait écho aux propos de Redman (2007) soulignant que, de séance en séance ou à l'intérieur d'une même séance, s'installe chez des participants en danse-thérapie un sentiment de calme, et ce autant sur le plan de l'affect que sur le plan du ressenti corporel. De plus, Redman (2007) mentionne qu'un affect plat peut aussi se transformer en une certaine vivacité, ce qui est perceptible par le sourire.

5.1.7.2 Création de liens positifs et déstigmatisation

Ce thème, bien que ne figurant pas dans les objectifs identifiés à l'origine du projet de danse-thérapie proposé par le CNDT, demeure un constat fort intéressant. De manière unanime, l'ensemble des jeunes interviewés, invités à partager les séances de danse-thérapie avec des élèves provenant des classes DI et DM, ont mentionné avoir modifié leurs représentations de ces derniers. En plus d'avoir été un moment favorable à la création de nouveaux liens d'amitié avec eux, il semble que cette combinaison d'élèves ait été propice à la déstigmatisation. Selon les participants, avant l'amorce des séances, les élèves des classes DI et DM étaient notamment craints ou ridiculisés, ce qui concorde avec les propos de Benoist (2007) précisant que la peur fait partie intégrante de l'enracinement de la stigmatisation. Cela dit, la déstigmatisation identifiée dans leur discours, issue de leur expérience, serait probablement due au fait d'une meilleure compréhension de la réalité de ces élèves. Une autre dimension favorable à la déstigmatisation serait en lien avec le sentiment de responsabilité que certains élèves ont développé envers les élèves de classe DM et DI, responsabilité qui se manifestait par le fait de prendre soin d'eux, de les aider ou encore de les accompagner. Ces résultats, bien qu'inattendus, trouvent écho dans une étude ayant recours à la danse-thérapie menée auprès d'un groupe de jeunes et de personnes âgées (Von Rossberg-Gempton et al, 1999). Ces auteurs mentionnent que les séances ont été favorables à une ouverture à la tolérance de la part des jeunes participants sur le plan de l'acceptation des capacités physiques et cognitives réduites des aînés. Von Rossberg-Gempton (1994), dans un groupe de danse-

thérapie impliquant de jeunes filles, identifie chez elles une plus grande acceptation, ainsi qu'un élan d'entraide sur plan de l'apprentissage des habiletés motrices.

5.1.7.3 Confiance en soi

Le tiers des participants interviewés ont mentionné une augmentation de leur confiance en soi. Cette dernière serait due, selon eux, au sentiment d'avoir été reconnu, d'avoir été validé par les autres. Cette dimension est souvent identifiée comme étant un objectif en danse-thérapie (Alibert, 2023; Villalba, 2023). Les jeunes manifestant de la timidité développent bien souvent, au fil des séances, une plus grande confiance en soi (Villalba, 2023). D'ailleurs, un participant du projet de recherche précise que non seulement les séances de danse-thérapie l'ont aidé à prendre sa place, mais que ce sentiment s'est transféré aux autres activités offertes à l'école. Grönlund et al. (2005), dans des séances réalisées auprès de jeunes garçons ayant un déficit de l'attention, identifient aussi une diminution de la timidité. À cet effet, selon Mason-Luckey et Sandel (1985), le fait de regrouper les participants sous forme de cercle en danse-thérapie aurait pour fonction de créer un filet sécurisant et structurant. Filet qui serait favorable à ce que les participants puissent prendre leur place et s'émanciper de manière sécuritaire. Dans une méta-analyse réalisée par Moula et al. (2020), les ateliers de thérapies par les arts seraient, de manière générale, favorables à une augmentation significative de l'estime de soi et de la confiance en soi. À ce sujet, Lassetter et al. (1989) mentionnent que: « [...] the increased motor skills, sense of accomplishment, pleasure of dancing, and support of the therapeutic relationship seemed to make a difference in self-esteem » (p.314). Dans le cas présent, le fait que certains participants aient adopté une posture d'aidant envers les élèves DI et DM a probablement été favorable au développement d'une meilleure estime de soi. Cette thématique concorde avec les travaux de Gilbert (1992, cité dans Von Rossberg-Gempton et al., 1999) mentionnant que les séances de danse-thérapie sont favorables au développement d'habiletés associées au leadership.

5.1.7.4 Motivation scolaire

De manière générale, contrairement aux attentes des organisateurs, la motivation à participer aux séances de danse-thérapie était élevée chez les participants, mais cela ne se traduisait pas par une motivation

scolaire accrue. Malgré cela, quelques situations isolées émergent des entrevues. Deux élèves mentionnent que la participation à ces séances aurait eu pour effet de contribuer à un désir de mieux réussir sur le plan scolaire.

5.1.7.5 Assiduité scolaire

Les séances de danse-thérapie n'ont eu aucune incidence sur l'assiduité scolaire, car la majorité des participants rencontrés indiquaient n'avoir aucune difficulté sur cet aspect. Toutefois, pour trois élèves s'absentant régulièrement de l'école, les séances auraient favorisé une présence plus assidue, plus spécifiquement les jours où les séances avaient lieu.

5.1.7.6 Facilitateur social

Pour certains participants, les séances de danse-thérapie auraient favorisé un éveil à l'autre et facilité la création de nouvelles amitiés, dimensions qui concordent avec les propos de Grönlund et al. (2005). À ce sujet, un participant mentionne une amélioration de la qualité de ses relations interpersonnelles alors qu'un autre reconnaît que la danse-thérapie a eu pour effet de faciliter le contact social et le développement de nouvelles rencontres. D'ailleurs, Sanchez (2023) rapporte que « les ateliers de danse [constituent] des lieux de rencontres, permettant de préserver des liens ou d'en créer de nouveaux, enrichissant ainsi le réseau social des participants. » (p.112). Von Rossberg-Gempton et al. (1999) abondent aussi dans ce sens, à l'effet que la cohésion de groupe qui en émerge contribue au développement des habiletés sociales, favorise la coopération et la communication ainsi que les capacités à suivre et à diriger. Pour Von Rossberg-Gempton et al. (1999) et Lauffenburger (2020), la danse créative ou le partage de mouvements rythmiques ainsi que le sentiment de vitalité qui en émerge seraient favorables à la création d'un sentiment de communauté ou de cohésion de groupe. Ces concepts résonnent avec les propos d'un participant : « [...] ça m'a comme ... plus réveillé [...] Plus eee dévoué au monde [...] plus vers le monde réel que dans mon monde [...] [la danse-thérapie a] ouvert un peu ma bulle ».

5.1.7.7 Logistique et déroulement des séances

Pour la moitié des participants, l'organisation des séances était adéquate. Pour les autres, trois dimensions semblent avoir été problématiques. Le premier aspect concerne l'ennui vécu par la répétition de certaines activités réalisées à chacune des séances, et ce malgré le constat que cette façon d'organiser les séances était utile pour les élèves provenant des classes DM et DI. Comme le mentionnent Albin (2006) et Mason-Lucky et Sandel (1985), la répétition d'activités en danse-thérapie est parfois essentielle, car elle a pour effet de créer un climat rassurant, prévisible et favorable au développement d'un sentiment d'accomplissement et d'enrichissement. Cela dit, tenant compte des propos des participants à la présente étude, la répétition peut certes avoir un caractère rassurant et sécurisant pour certaines personnes (les tout-petits par exemple), mais un usage trop fréquent et mal adapté peut être vécu comme une redondance ennuyante.

Un second problème identifié par les participants concernait le local perçu exigü et malpropre. Pour Wengrower (2015), un local en danse-thérapie doit être suffisamment grand et le plancher invitant pour que les participants puissent s'y sentir à l'aise, surtout s'ils doivent travailler au sol. D'ailleurs, Blackhaus (2008) mentionne que l'espace thérapeutique peut susciter un sentiment de confort et de sécurité en plus d'être favorable à la relaxation.

Un troisième et dernier problème identifié, n'émergeant pas des entrevues auprès des élèves, mais plutôt des dires de leurs enseignants, lesquels déploraient l'ajout de tâches et de responsabilités à leur horaire déjà bien rempli. À titre d'exemple, ces derniers mentionnent qu'ils devaient assurer le suivi auprès des parents de l'ensemble des formulaires à signer, notamment les documents de consentement. Wengrower (2015) abonde en ce sens, signifiant que pour faciliter l'implantation et l'adhésion à des projets de danse-thérapie en milieu scolaire, ces activités ne doivent pas complexifier le travail du personnel déjà en place.

5.1.7.8 Appréciation envers les intervenants

Les participants ont décrit positivement différentes qualités de leur danse-thérapeute, notamment sa bienveillance, son amabilité, sa bonne capacité d'organisation, son investissement, son accessibilité, sa gentillesse, sa capacité à jouer, mais surtout sa bonne humeur contagieuse. Des dimensions qu'ils ont été aussi en mesure de reconnaître chez les enseignants participants aux séances, soulignant le plaisir de voir ces derniers différemment, particulièrement pour leur gentillesse et leur bienveillance envers les élèves des classes DI et DM. Ces qualités identifiées concordent avec les propos de Lecompte et al. (2004) qui soulignent l'importance de qualités relationnelles du psychothérapeute et leur contribution essentielle à tout processus d'intervention.

5.1.7.9 Caractère unique de la danse-thérapie

Le fait de découvrir que la danse-thérapie n'est pas un cours de danse a été salutaire pour plusieurs. Danser, pour plusieurs élèves, est perçu comme une activité gênante, malaisante et exigeante. À contrario, ils ont été heureux de découvrir que la danse-thérapie était avant tout des séances proposant un espace de liberté de mouvement ainsi qu'un espace de relaxation. De plus, les élèves ont décrit cette sensation inhabituelle de vivre ce type d'expérience à l'intérieur des murs de l'école, cette dernière habituellement perçue comme un lieu de travail.

5.1.7.10 Effet d'apaisement

Certains participants ont le sentiment que les séances de danse-thérapie ont été favorables à l'amélioration de leur patience et de leur concentration ainsi qu'à la diminution de l'impulsivité, ce qui concorde d'ailleurs avec les propos de Mason-Luckey et Sandel (1985) ou encore de Grönlund et al. (2005). Cette conséquence positive peut prendre sa source dans l'état d'apaisement que procurent ces séances. La danse-thérapie peut être une activité exigeante sur le plan physique pour certains jeunes. D'ailleurs, à titre d'exemple, Grönlund et al. (2005) mentionnent qu'il est possible qu'un enfant s'endorme immédiatement après avoir réalisé de telles activités.

5.1.8 Limites potentielles et recommandations pour des recherches futures

Une première limite concerne la répliquabilité du projet réalisé. En effet, bien qu'une grande part du modèle d'intervention utilisé s'inspire de la structure proposée par Marian Chace, plusieurs ajouts à la séquence d'intervention demeurent des choix personnels du/de la danse-thérapeute, lesquels étaient en lien avec les exigences du lieu d'intervention. De plus, le nombre restreint de participants limite beaucoup la généralisation des résultats. Une autre limite importante à reconnaître concerne la difficulté à réaliser des entrevues. Les participants à ce projet rencontrant les difficultés déjà nommées, ils manifestaient de grandes lacunes sur les plans réflexif et expressif. Il était donc essentiel d'adapter le niveau de langage et le choix du vocabulaire, ce qui a probablement eu pour effet d'orienter les réponses. Finalement, tenant compte de la fin de l'année scolaire, les entrevues ont été effectuées immédiatement à la suite des séances de danse-thérapie. Bien que cela ait probablement été un avantage pour l'interprétation de l'expérience vécue, il serait intéressant d'envisager des entrevues réparties dans le temps afin de voir s'il y a maintien ou modification des résultats obtenus. Malgré ces limites identifiées, nous sommes convaincus que la présente recherche contribuera aux connaissances dans le domaine.

5.1.9 Conclusion

Pour terminer, le présent projet de recherche s'inscrit dans les balbutiements de la danse-thérapie en milieu scolaire au Québec. Alors que les écrits dans le domaine des thérapies par les arts chez les enfants rapportent souvent des mesures complétées par des adultes (parents ou enseignants) (Moula et al., 2020), la présente recherche devient alors une contribution différente et significative. Bien qu'à l'origine les organisateurs de ces séances de danse-thérapie envisageaient d'évaluer les bienfaits sur les élèves d'une augmentation de la persévérance scolaire, de la motivation ou encore l'assiduité, ces dimensions avérées non-concluantes ont laissé place, sur le plan qualitatif, à des résultats à la fois intéressants et surprenants. Certes, plusieurs thèmes émergents confirment des dimensions déjà présentes dans la littérature, tels le plaisir ressenti et l'effet d'apaisement, nous sommes restés surpris par l'ampleur que la déstigmatisation ait occupé pour l'ensemble des participants. Cela dit, bien qu'il demeure impossible de généraliser à partir des résultats actuels, les perspectives émergeant de ce projet peuvent devenir prometteuses, particulièrement si la question de la déstigmatisation est au cœur d'un objectif thérapeutique visé.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

Cette recherche se voulait une exploration du vécu des jeunes ayant un trouble de comportement et d'apprentissage qui ont participé à des séances de danse-thérapie durant une année scolaire. Le projet, qui s'est échelonné sur 32 semaines, a permis de mettre de l'avant différents thèmes grâce à la réduction phénoménologique descriptive de Giorgi (2009). La recherche s'est également intéressée aux objectifs à la base du projet de danse-thérapie tels que définis par les promoteurs, une enseignante en adaptation scolaire et le Centre national de danse-thérapie. Ces objectifs initiaux cernaient l'estime de soi, la socialisation, la motivation et l'assiduité scolaires (Deroy, 2014). Les thèmes obtenus lors de l'analyse des données issues d'entrevues semi-structurées ont recoupé ces objectifs et ont fait ressortir de nouveaux thèmes. Les contributions originales de cette recherche et sa nécessité seront présentées dans les prochaines sections, en plus des limites méthodologiques et de quelques pistes pour des recherches futures.

6.1 Contributions et nécessité de la présente recherche

Le présent projet de recherche s'inscrit dans les balbutiements de la recherche en danse-thérapie en milieu scolaire dans le paysage québécois et canadien. Il va plus loin qu'une étude de cas avec un échantillon de 15 participants varié au niveau du sexe et de l'âge. De surcroît, nous avons interrogé les jeunes eux-mêmes dans un environnement connu par ceux-ci, contrairement à des mesures complétées par des adultes, ce qui est souvent le cas dans les études sur les effets des thérapies par les arts chez les enfants (Moula et al., 2020). Sa plus grande contribution originale et inattendue réside dans la déstigmatisation qui a pu s'opérer entre les jeunes du groupe grâce à la création de liens positifs avec les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne/sévère ou des déficiences multiples, et ce, pour la totalité de nos participants. Dans un autre ordre d'idées, le plaisir est un thème également mis en lumière par nos analyses, élément à ne pas négliger dans un cadre scolaire de manière générale et dans les thérapies par les arts. La socialisation des élèves et la motivation scolaire s'avèrent des thèmes transversaux à l'ensemble des participants représentant ainsi des pistes intéressantes pour des implémentations de projet en thérapie par les arts. À cet effet, au niveau de l'organisation, il demeure important que les séances soient adaptées à l'ensemble des participants notamment au niveau de la

répétition et que le local soit adéquat (taille et propreté), ce qui s'applique tout à fait à toutes les modalités des thérapies par les arts.

6.2 Limites de la recherche

Le projet comprend certaines limites méthodologiques. Premièrement, il est pertinent de s'interroger sur l'unicité de leur danse-thérapeute. L'intervenant.e était le.la même pour chacun des quatre groupes de danse-thérapie, peu importe l'âge ou les problématiques des jeunes. Nous sommes conscients que ce qui est ressorti dans les résultats se limitera à ce type d'intervention effectué par cette personne.

Deuxièmement, une question est survenue concernant la communication des jeunes : seront-ils en mesure de préciser leur pensée lors des entrevues ? Comme le mentionne Giorgi, « *qualitative research is heavily dependant upon linguistic ability, both that of the participants and that of the research analyst.* » (2009, p.121). Nous étions donc sensibles à ce phénomène. Ainsi, si le jeune n'était pas en mesure de répondre aux questions ouvertes posées, nous avons établi des thèmes à aborder avec eux. De surcroît, l'intervieweuse s'est adaptée au niveau de vocabulaire de chaque participant et s'assurait que le jeune comprenait la question posée. Nous aurions souhaité davantage de commentaires sur l'expérience vécue sur le plan kinesthésique et sensoriel de la danse, mais notre échantillon ne permettait pas d'avoir accès à une telle capacité réflexive.

Troisièmement, une autre limite concerne le fait que la collecte de données a été effectuée en rafale. Les entrevues de recherche ont dû avoir lieu en l'espace de quelques jours, car c'était le seul moment accordé à l'intervieweuse pour les conduire. Le corps enseignant et les jeunes n'étaient disponibles qu'à ce moment, dû notamment aux examens de fin d'années pour certains élèves. Pour se familiariser et s'adapter rapidement à notre méthode de collecte des données, des entrevues préliminaires ont été effectuées autant avec une collègue qu'avec un enfant d'âge scolaire. Ces entrevues ont été revues avec le directeur de recherche. De plus, lors de la première journée de la collecte de données, une entrevue réalisée le jour même a été révisée par le directeur de recherche qui a par la suite offert une rétroaction immédiate et constructive à l'intervieweuse.

6.3 Recherches futures

Quelques pistes pour des recherches futures sont offertes. En premier lieu, il serait intéressant de voir comment l'approche d'une autre danse-thérapeute modulerait les résultats obtenus. En deuxième lieu, il pourrait être pertinent d'utiliser une autre méthode de collecte des données qui serait peut-être plus adaptée aux participants, telles que les méthodes non verbales. Des entrevues individuelles peuvent être ardues pour nos participants qui peuvent présenter des difficultés au niveau langagier telles qu'un manque d'aisance à l'oral ou un vocabulaire limité. En troisième lieu, des recherches futures pourraient inclure des méthodes mixtes, maintenant que nous avons pu cerner des thèmes via une méthodologie qualitative exploratoire. Les thèmes qui pourraient être cernés sont les suivants : déstigmatisation, caractère unique de la danse-thérapie, plaisir ressenti ainsi que l'effet d'apaisement. Finalement, des études longitudinales pourraient nous permettre de voir si les résultats perdurent dans le temps. Par exemple, il serait intéressant de voir si le changement de perception qui s'est opéré chez nos participants en ce qui en trait aux élèves composant avec une déficience a été durable dans le temps.

6.4 Mot de la fin

Nous pouvons conclure que l'objectif du présent essai, soit de décrire l'expérience vécue des élèves ayant pris part à des séances de danse-thérapie, a été atteint. Les sous-objectifs qui consistaient à déterminer le changement qu'a pu apporter les séances de danse-thérapie sur l'estime de soi, la socialisation des élèves, la motivation scolaire et l'assiduité scolaire ont également pu être adressés. Différents défis se sont présentés durant l'élaboration et la réalisation du présent projet de recherche au fil des années et nous n'aurions pu y arriver sans l'aide précieuse des différents collaborateurs. Il s'agit d'un projet d'une envergure importante qui a été intégré à même le milieu scolaire. Nous espérons que ce projet pourra contribuer à l'expansion du domaine de la danse-thérapie au Québec et au Canada et qu'il a pu promouvoir sa raison d'être. Nous osons espérer que la danse-thérapie a pu être d'un réel apport et a pu faire une différence dans la vie de ces jeunes.

ANNEXE A

[EXTRAIT DU DSM-5 SUR LE TROUBLE DÉFICITAIRE DE L'ATTENTION]

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

Diagnostic Criteria

- A. A persistent pattern of inattention and/or hyperactivity-impulsivity that interferes with functioning or development, as characterized by (1) and/or (2):
1. **Inattention:** Six (or more) of the following symptoms have persisted for at least 6 months to a degree that is inconsistent with developmental level and that negatively impacts directly on social and academic/occupational activities:
Note: The symptoms are not solely a manifestation of oppositional behavior, defiance, hostility, or failure to understand tasks or instructions. For older adolescents and adults (age 17 and older), at least five symptoms are required.
 - a. Often fails to give close attention to details or makes careless mistakes in schoolwork, at work, or during other activities (e.g., overlooks or misses details, work is inaccurate).
 - b. Often has difficulty sustaining attention in tasks or play activities (e.g., has difficulty remaining focused during lectures, conversations, or lengthy reading).
 - c. Often does not seem to listen when spoken to directly (e.g., mind seems elsewhere, even in the absence of any obvious distraction).
 - d. Often does not follow through on instructions and fails to finish schoolwork, chores, or duties in the workplace (e.g., starts tasks but quickly loses focus and is easily sidetracked).
 - e. Often has difficulty organizing tasks and activities (e.g., difficulty managing sequential tasks; difficulty keeping materials and belongings in order; messy, disorganized work; has poor time management; fails to meet deadlines).
 - f. Often avoids, dislikes, or is reluctant to engage in tasks that require sustained mental effort (e.g., schoolwork or homework; for older adolescents and adults, preparing reports, completing forms, reviewing lengthy papers).
 - g. Often loses things necessary for tasks or activities (e.g., school materials, pencils, books, tools, wallets, keys, paperwork, eyeglasses, mobile telephones).
 - h. Is often easily distracted by extraneous stimuli (for older adolescents and adults, may include unrelated thoughts).
 - i. Is often forgetful in daily activities (e.g., doing chores, running errands; for older adolescents and adults, returning calls, paying bills, keeping appointments).

2. **Hyperactivity and impulsivity:** Six (or more) of the following symptoms have persisted for at least 6 months to a degree that is inconsistent with developmental level and that negatively impacts directly on social and academic/occupational activities: **Note:** The symptoms are not solely a manifestation of oppositional behavior, defiance, hostility, or a failure to understand tasks or instructions. For older adolescents and adults (age 17 and older), at least five symptoms are required.
- a. Often fidgets with or taps hands or feet or squirms in seat.
 - b. Often leaves seat in situations when remaining seated is expected (e.g., leaves his or her place in the classroom, in the office or other workplace, or in other situations that require remaining in place).
 - c. Often runs about or climbs in situations where it is inappropriate. (**Note:** In adolescents or adults, may be limited to feeling restless.)
 - d. Often unable to play or engage in leisure activities quietly.
 - e. Is often “on the go,” acting as if “driven by a motor” (e.g., is unable to be or uncomfortable being still for extended time, as in restaurants, meetings; may be experienced by others as being restless or difficult to keep up with).
 - f. Often talks excessively.
 - g. Often blurts out an answer before a question has been completed (e.g., completes people’s sentences; cannot wait for turn in conversation).
 - h. Often has difficulty waiting his or her turn (e.g., while waiting in line).
 - i. Often interrupts or intrudes on others (e.g., butts into conversations, games, or activities; may start using other people’s things without asking or receiving permission; for adolescents and adults, may intrude into or take over what others are doing).
- B. Several inattentive or hyperactive-impulsive symptoms were present prior to age 12 years.
- C. Several inattentive or hyperactive-impulsive symptoms are present in two or more settings (e.g., at home, school, or work; with friends or relatives; in other activities).
- D. There is clear evidence that the symptoms interfere with, or reduce the quality of, social, academic, or occupational functioning.
- E. The symptoms do not occur exclusively during the course of schizophrenia or another psychotic disorder and are not better explained by another mental disorder (e.g., mood disorder, anxiety disorder, dissociative disorder, personality disorder, substance intoxication or withdrawal).
-

ANNEXE B

[TABLEAU RÉSUMÉ DU PORTRAIT DES PIONNIÈRES EN DANSE-THÉRAPIE]

		Carrière précédente	Rôle, titre ou reconnaissance	Fondations théoriques	Spécialisation
Issues de la côte est des États-Unis	MARIAN CHACE (1896-1970)	Danseuse professionnelle, chorégraphe et professeure de danse moderne (études sous Ted Shawn et Ruth St-Denis)	Appelée la « Grande Dame » de la danse-thérapie Rôle de mentor envers plusieurs danse-thérapeutes Première présidente de l'American Dance Therapy Association (ADTA) Fondatrice de la « Chace Technique », technique très répandue dans le domaine	« Sullivanian theories »	Patients psychiatisés « The therapeutic movement relationship » Thérapie de groupe Mouvement rythmique
	BLANCHE EVAN (1909-1982)	Danseuse professionnelle et chorégraphe en danse moderne (études sous Bird Larson)	Auteure prolifique Fondatrice du « Dance Therapy Center » à New York	Alfred Adler Freud	« The neurotic urban adult » Improvisation Danse créative avec les enfants « Dance Movement / Word Therapy »

	LILJAN ESPENAK (1905-1988)	Danseuse professionnelle et professeure de danse (études sous Mary Wigman, Allemagne)	Directrice de la division des thérapies par les arts, Institute for Mental Retardation, New York Medical College	Alfred Adler Laban Lowen	Fonde le «Movement Diagnostic Test» Enseigne la «psychomotor therapy»
Issues de la côte ouest des États-Unis	MARY WHITEHOUSE (1911-1979)	Danseuse et professeure de danse (études sous Mary Wigman, Allemagne, et Martha Graham)	-	Jung	« The neurotic urban adult » et ses élèves en danse Improvisation «Whitehouse method of self-discovery through movement» Danse expressive L'imagination active de Jung
	TRUDI SCHOOP (1903-1999)	Mime, danseuse professionnelle et enseignante (études sous Wiesenthal, Duncan et Laban)	Employée à Camarillo Hospital en Californie	Laban	Combinaison du mime et de l'humour Approche éducative et exploratoire
	ALMA HAWKINS (1905-1998)	Danseuse professionnelle (danse moderne) Emploi à l'institut neuro-psychiatrique de U.C.L.A.	Directrice du département de danse à U.C.L.A. (University of California, Los Angeles) Fondatrice du programme universitaire de danse-thérapie à U.C.L.A.	Psychologie humaniste de Rogers et Maslow	Éducation Relaxation Imaginaire

ANNEXE C
[CANEVAS D'ENTREVUE]

Question d'amorce : Tu as participé à des ateliers de danse-thérapie, j'aimerais que tu me décrives, dans tes mots, ton expérience.

Sous-questions :

- Décris-moi l'impact que les séances ont pu avoir sur ta confiance en toi.
 - As-tu un exemple ?
- Décris-moi l'impact que les séances ont pu avoir sur tes relations avec tes amis.
 - As-tu un exemple ?
- Décris-moi l'impact que les séances ont pu avoir sur ta motivation à l'école.
 - As-tu un exemple ?
- Décris-moi l'impact que les séances ont pu avoir sur tes absences à l'école.
 - As-tu un exemple ?

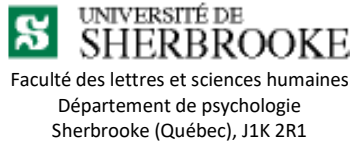
Thèmes à aborder si le jeune n'est pas capable d'élaborer par lui-même :

- Opinion par rapport à la/au danse-thérapeute (son approche, sa manière de vous accompagner, liens créés, qualités/défauts, etc.)
- Motivation pour prendre part à cette activité
- Opinion par rapport à l'organisation et la réalisation du projet (longueur et fréquence des séances, nombre de jeunes, etc.)
- Aspects appréciés et aspects à améliorer des séances
- Présences/absences aux séances
- Recommandation à d'autres de participer au projet ?
- Envie de poursuivre le projet si possible ou non ?
- Opinion sur le groupe, les autres jeunes, le jumelage

Question de clôture : Aurais-tu quelque chose à ajouter dont nous n'avons pas discuté ?

ANNEXE D

[FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES JEUNES DE 14 ANS ET PLUS]



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES JEUNES

Le présent document t'invite à participer à un projet de recherche dont les modalités seront décrites dans les prochains paragraphes. S'il y a des mots ou des paragraphes que tu ne comprends pas, n'hésite pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, tu dois signer le consentement à la fin de ce document.

Titre du projet

La danse-thérapie, l'assiduité scolaire et la performance académique des adolescents ayant des problèmes d'apprentissage et de comportement.

Chercheur principal

Miguel M. Terradas, psychologue et professeur au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, est responsable du présent projet de recherche. Tu peux le joindre, par téléphone ou par courrier électronique : (450) 463-1835, poste 61611 ou miguel.terradas@usherbrooke.ca, pour toute information ou tout problème lié au projet de recherche.

Objectifs du projet

La présente étude vise à évaluer l'impact éventuel de la danse-thérapie sur les jeunes fréquentant les classes d'Option transitoire (OT). Plus précisément, la recherche a pour objectif de savoir si ta présence à l'école, ta performance académique, tes problèmes de comportement, ta capacité à comprendre les émotions de tes amis et les comportements que tu es prêt à faire pour les aider changent comme conséquences à ta participation au programme de danse-thérapie.

Raison et nature de ta participation

En tant que jeune fréquentant une classe d'OT, il t'est proposé de participer à cette recherche.

Ta participation consistera à répondre à différentes questions ouvertes concernant ta motivation et tes attentes en rapport avec le programme de danse-thérapie. Tu devras également remplir des questionnaires concernant ton comportement et ce, à deux moments : au mois de septembre 2014, avant que les sessions de danse-thérapie commencent, et au mois de juin 2015, lorsque les sessions de danse-thérapie seront terminées. Le temps requis pour répondre à l'ensemble des questionnaires sera d'environ 45 minutes. Tu pourras remplir les questionnaires sur place, dans les installations de l'école.

Tu dois également consentir à ce que l'école transmette à l'équipe de recherche tes résultats académiques de la troisième étape de l'année académique précédente ainsi que ta présence en classe et tes notes de la première et de la troisième étape de la présente année scolaire. Enfin, les sessions de danse-thérapie seront filmées dans le but de mieux comprendre les effets éventuels de cette intervention sur les jeunes qui y participeront.

Avantages liés à ta participation

Tu pourrais bénéficier des impacts éventuels liés à ta participation à des sessions de danse-thérapie. Ta participation aidera à mieux comprendre les impacts potentiels de la danse-thérapie sur les comportements des jeunes. Elle pourrait également contribuer à faire avancer les connaissances dans le domaine.

Inconvénients liés à ta participation

Ta participation à cette recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de ton temps. Il se peut que les sessions de danse-thérapie te fassent vivre des émotions difficiles. Lorsque tes émotions réfèrent aux thèmes abordés dans la rencontre, tu pourras parler à la danse-thérapeute qui est aussi une personne formée en counseling et en psychothérapie. Cependant, si les émotions suscitées par ta participation dépassent les thèmes abordés dans les rencontres, nous pourrons te fournir les coordonnées du CSSS de ton secteur ou de l'Ordre des psychologues du Québec.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Ta participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire. Tu es libre, à tout moment, de mettre fin à ta participation sans avoir à motiver ta décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit, en faisant connaître ta décision au chercheur principal du projet. Tu peux aussi demander que les données déjà collectées te concernant ne soient pas utilisées.

Advenant que tu te retires de l'étude, demandes-tu que les documents écrits que tu as complétés soient détruits?

Oui ____ Non ____

Il te sera toujours possible de revenir sur ta décision. Le cas échéant, les chercheurs te demanderont explicitement si tu désires la modifier.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Les données te concernant demeureront strictement confidentielles dans les limites de la loi. Elles seront conservées dans un endroit sûr, soit un classeur verrouillé situé au Campus de Longueuil de l'Université de Sherbrooke. À la place de ton nom, sera indiqué un numéro de code sur le matériel recueilli. Seuls les chercheurs auront accès aux données. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Les données seront conservées pour une période de 5 ans après la fin de la collecte des données. Elles seront ensuite détruites.

Les chercheurs utiliseront les données à des fins de recherche dans le but unique de répondre à l'objectif scientifique de l'étude décrit dans le présent formulaire d'information et de consentement. Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera quoi que ce soit qui puisse permettre de t'identifier.

Études ultérieures

Il se peut que les résultats obtenus suite à cette étude donnent lieu à une autre recherche. Autorises-tu le chercheur principal à utiliser les données déjà collectées pour d'autres projets de recherche portant sur le même thème?

Oui ____ Non ____

Il n'est toutefois pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer à la présente étude. Si tu refuses, les données te concernant ne seront utilisées que dans le cadre de la présente recherche.

Surveillance des aspects éthiques et identification des comités d'éthique de la recherche ayant évalué le présent projet

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines (CÉR-LSH) a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportées au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche. Tu peux parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule ta participation à ce projet de recherche avec le responsable du projet, ou expliquer tes préoccupations à Monsieur Olivier Laverdière, président du CÉR-LSH, en communiquant par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : (819) 821-8000, poste 62644, ou au numéro sans frais de l'université (1 800 267-8337), ou par courrier électronique à :

cer_lsh@USherbrooke.ca

Consentement libre et éclairé du participant

Je, soussigné(e) _____ (*nom en lettres moulées*) déclare avoir lu et compris les informations contenues dans le présent formulaire de consentement et en avoir reçu un exemplaire. Je comprends le motif et les modalités de ma participation ainsi que la nature de l'étude. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu à ma satisfaction. Je comprends aussi qu'en signant ce formulaire je ne renonce à aucun de mes droits et ne libère les chercheurs de leurs responsabilités civile ou professionnelle. Par la présente, j'accepte de participer à cette recherche.

Signature du jeune : _____ Date : _____

Déclaration de la personne responsable d'obtenir le consentement

Je, Amelia Gontero, certifie avoir expliqué à la participante ou au participant intéressé(e) les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'il ou qu'elle m'a posées à cet égard et lui avoir clairement indiqué qu'il ou qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

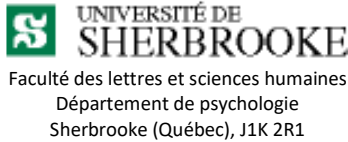
Déclaration du chercheur responsable de l'étude

Je, Miguel M. Terradas, chercheur principal de l'étude, déclare que je suis responsable du déroulement du présent projet de recherche. Je m'engage à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à informer les participants de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de leur consentement. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

Signature du chercheur principal : _____ Date : _____

ANNEXE E

[FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARENTS]



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARENTS

Le présent document vous invite à consentir à la participation de votre enfant à un projet de recherche dont les modalités seront décrites dans les prochains paragraphes. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour que votre enfant participe à ce projet de recherche, vous devez signer le consentement à la fin de ce document.

Titre du projet

La danse-thérapie, l'assiduité scolaire et la performance académique des adolescents ayant des problèmes d'apprentissage et de comportement.

Chercheur principal

Miguel M. Terradas, psychologue et professeur au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, est responsable du présent projet de recherche. Vous pouvez le joindre, par téléphone ou par courrier électronique : (450) 463-1835, poste 61611 ou miguel.terradas@usherbrooke.ca, pour toute information ou tout problème lié au projet de recherche.

Objectifs du projet

La présente étude vise à évaluer l'impact éventuel de la danse-thérapie sur certaines variables susceptibles d'être influencées par la participation des jeunes fréquentant les classes d'Option transitoire (OT) à des sessions de danse-thérapie lors desquelles ils seront pairés avec des adolescents ou des jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle moyenne (DIM). Ces variables concernent l'assiduité et la performance scolaire, les problèmes de comportement, la capacité à manifester de l'empathie envers autrui et les comportements ayant pour but d'aider une autre personne (comportements pro-sociaux).

Raison et nature de la participation

En tant que parent d'un adolescent ou d'un jeune adulte présentant une DIM, il vous est proposé d'autoriser votre enfant à participer à cette recherche. Les sessions de danse-thérapie auxquelles votre enfant participera seront filmées dans le but de mieux comprendre les effets éventuels de cette intervention sur les jeunes.

Avantages liés à votre participation

Vous ne retirerez aucun avantage personnel à participer à ce projet de recherche. Cependant, votre enfant pourrait bénéficier des impacts éventuels liés à sa participation à des sessions de danse-thérapie. Votre participation aidera à mieux comprendre les impacts potentiels de la danse-thérapie sur les variables à l'étude. Elle pourrait également contribuer à faire avancer les connaissances dans le domaine.

Inconvénients liés à votre participation

La participation de votre enfant à cette recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de son temps. Il se peut que les sessions de danse-thérapie lui fassent vivre des émotions difficiles. Lorsque ces émotions réfèrent aux thèmes abordés dans la rencontre, il pourra en parler à la danse-thérapeute, qui est aussi une personne formée en counseling et en psychothérapie. Cependant, si les émotions suscitées par sa participation dépassent les thèmes abordés dans les rencontres, nous pourrions vous fournir les coordonnées du CSSS de votre secteur ou de l'Ordre des psychologues du Québec.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est tout à fait volontaire. Vous êtes libre, à tout moment, de mettre fin à sa participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit, en faisant connaître votre décision au chercheur principal du projet. Cependant, étant donné que les enregistrements vidéo concernent un groupe d'élèves, vous ne pourrez pas demander que les données déjà collectées concernant votre enfant ne soient pas utilisées.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Les enregistrements vidéo demeureront strictement confidentiels dans les limites de la loi. Ils seront conservés dans un endroit sûr, soit un classeur verrouillé situé au Campus de Longueuil de l'Université de Sherbrooke. Seuls les chercheurs auront accès aux données. Les enregistrements vidéo seront conservés pour une période de 5 ans après la fin de la collecte des données. Ils seront ensuite détruits.

Les chercheurs utiliseront les enregistrements vidéo à des fins de recherche dans le but unique de répondre à l'objectif scientifique de l'étude décrit dans le présent formulaire d'information et de consentement. Les analyses qui seront faites à partir des enregistrements vidéo pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera quoi que ce soit qui puisse permettre d'identifier votre enfant.

Études ultérieures

Il se peut que les résultats obtenus suite à cette étude donnent lieu à une autre recherche. Autorisez-vous le chercheur principal à utiliser les enregistrements vidéo pour d'autres projets de recherche portant sur le même thème?

Oui ____ Non ____

Il n'est toutefois pas nécessaire de consentir à ce volet pour autoriser la participation de votre enfant à la présente étude. Si vous refusez, les enregistrements vidéo concernant votre enfant ne seront utilisés que dans le cadre de la présente recherche.

Surveillance des aspects éthiques et identification des comités d'éthique de la recherche ayant évalué le présent projet

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines (CÉR-LSH) a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportées au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche. Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant à ce projet de recherche avec le responsable du projet, ou expliquer vos préoccupations à Monsieur Olivier Laverdière, président du CÉR-LSH, en communiquant par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : (819) 821-8000, poste 62644, ou au numéro sans frais de l'université (1 800 267-8337) ou par courrier électronique à : cer_lsh@USherbrooke.ca.

Consentement libre et éclairé du participant

Je, soussigné(e) _____ (*nom en lettres moulées*) déclare avoir lu et compris les informations contenues dans le présent formulaire de consentement et en avoir reçu un exemplaire. Je comprends le motif et les modalités de la participation de mon enfant ainsi que la nature de l'étude. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu à ma satisfaction. Je comprends aussi qu'en signant ce formulaire, mon enfant ne renonce à aucun de ses droits et ne libère les chercheurs de leurs responsabilités civile ou professionnelle.

Par la présente, j'autorise mon enfant à participer à cette recherche.

Signature du parent : _____ Date : _____

Déclaration de la personne responsable d'obtenir le consentement

Je, Amelia Gontero, certifie avoir expliqué au parent les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'il ou qu'elle m'a posées à cet égard et lui avoir clairement indiqué qu'il ou qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Déclaration du chercheur responsable de l'étude

Je, Miguel M. Terradas, chercheur principal de l'étude, déclare que je suis responsable du déroulement du présent projet de recherche. Je m'engage à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à informer les participants de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de leur consentement. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

Signature du chercheur principal : _____ Date : _____

ANNEXE F
[CERTIFICATS D'APPROBATION ÉTHIQUE]



Comité d'éthique de la recherche
Lettres et sciences humaines
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titre du projet : La thérapie par la danse, l'assiduité scolaire et la performance académique des adolescents ayant des problèmes d'apprentissage et de comportement

Projet subventionné Projet non subventionné Projet de maîtrise ou de doctorat

Nom de l'étudiante ou de l'étudiant :

Nom de la directrice ou du directeur :

Nom du ou de la responsable : Miguel M. Terradas

DÉCISION : Favorable Unanime Majoritaire
 Défavorable Unanime Majoritaire

DÉCISION DIFFÉRÉE :


SUIVI ÉTHIQUE :

6 mois 1 an

ou

sous la responsabilité de la directrice ou du directeur du projet

COMMENTAIRES :



Olivier Laverdière
Président du comité d'éthique de la recherche
Lettres et sciences humaines

Date : 12 septembre 2015

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) 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* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Danse-thérapie au Québec en milieu scolaire : analyse phénoménologique descriptive de l'expérience vécue d'adolescents ayant des troubles d'apprentissage et de comportement

Nom de l'étudiant : Annie L'Ecuyer

Programme d'études : Doctorat en psychologie

Direction(s) de recherche : Pierre Plante

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 (**2023-12-21**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Sylvie Lévesque
Professeure, Département de sexologie
Présidente du CERPE FSH

ANNEXE G

[AVIS FINAL DE CONFORMITÉ]

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) 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* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Danse-thérapie au Québec en milieu scolaire : analyse phénoménologique descriptive de l'expérience vécue d'adolescents ayant des troubles d'apprentissage et de comportement

Nom de l'étudiant : Annie L'Ecuyer

Programme d'études : Doctorat en psychologie

Direction(s) de recherche : Pierre Plante

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 FSH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs voeux pour la suite de vos activités.



Sylvie Lévesque
Professeure, Département de sexologie
Présidente du CERPE FSH

ANNEXE H

[STRUCTURES RELATIVES]

4.1 Structures relatives

4.1.1 Structure relative de PA3 : Auguste

Sept thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le premier participant issu du secondaire :

4.1.1.1 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par une expérience plaisante dirigée par leur danse-thérapeute bienveillant(e).

Il mentionne que les séances étaient pour lui une source de plaisir personnel alors qu'il s'amusait et riait avec tout le groupe. Il aimait les activités proposées et aimait aussi le fait de manquer un cours académique. De plus, il a apprécié les qualités humaines de leur danse-thérapeute qu'il a décrit entre autres comme étant une personne drôle, gentille, aidante et compréhensive envers les élèves ayant une déficience intellectuelle.

4.1.1.2 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par un lien significatif et positif avec les élèves issus de la classe DIM l'amenant à les déstigmatiser.

Le participant affirme que cette rencontre avec les élèves issus de la classe DIM a été l'élément qu'il a le plus apprécié de toute son expérience. Cela lui a permis de mieux les comprendre au fil du temps et de prendre conscience de leur qualité en tant que personnes. De plus, il relate que les élèves provenant de la classe DIM sont devenues attachantes à ses yeux et qu'il a même établi un certain contact avec elles en dehors des séances, soient des salutations et échanges de sourires lorsqu'ils se croisaient dans l'école.

4.1.1.3 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par des activités différentes que du sport ou de la danse à proprement parler, mais qui lui permettaient de bouger notamment.

Il explique que son expérience en danse-thérapie ne correspond pas tout à fait à de la danse ni à aucun sport qu'il a pratiqué. Il décrirait cela plutôt comme un amalgame d'activités physiques brèves, d'environ dix minutes chacune, effectuées en groupe avec des accessoires tels que des ballons, des élastiques et des foulards (son outil préféré). Il ajoute que les séances débutaient par un retour sur la séance précédente et se terminaient par un moment de détente.

4.1.1.4 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par un changement favorable au niveau de sa confiance en soi due à son expérience en danse-thérapie l'année dernière durant le projet-pilote.

Il raconte que la pratique de nouvelles activités inconnues l'a amené à avoir plus de confiance en lui comme il ne se croyait pas capable de les faire initialement. Il ajoute avoir remplacé les absents au groupe de l'année précédente, mais son expérience aurait été différente cette année. Il y aurait fait de nouveaux apprentissages comparativement à l'année dernière, ce qui l'aurait beaucoup aidé selon ses dires.

4.1.1.5 Pour Auguste, l'EVDT ne se traduisait pas par une incidence directe sur son assiduité scolaire, mais il témoigne qu'il avait davantage hâte d'aller à l'école ces journées-là.

Comme il ne s'absentait pas initialement à ses cours, l'impact sur son assiduité scolaire n'a pas pu être pris en compte. Or, la journée de la danse-thérapie, le participant rapporte une motivation supplémentaire pour aller à l'école lorsqu'il se levait le matin et se sentait davantage content d'y aller.

4.1.1.6 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par une motivation marquée à y participer.

En étant le remplaçant lorsqu'il y avait des absents durant le projet-pilote l'année dernière, cela témoigne de l'intérêt de longue date du participant à prendre part aux séances. Il explique qu'il s'agissait d'une demande de sa part pour y participer cette année et ajoute également vouloir refaire l'expérience une troisième année sans hésitation, si possible. De plus, il préférerait prendre part à la danse-thérapie deux fois par semaine plutôt qu'une puisque cela lui permettait de s'absenter de sa classe régulière.

4.1.1.7 Pour Auguste, l'EVDT se traduisait par un rapprochement dans ses relations amicales existantes et par la création de nouvelles amitiés.

Sa participation aux séances lui a permis de développer une plus grande proximité avec ses amis, ses collègues de classe et les élèves ayant une déficience intellectuelle. Il explique cela par le fait qu'il les côtoyait plus souvent, échangeait avec eux davantage et les comprenait mieux. De surcroît, le participant exprime que le rapprochement avec les élèves de sa classe s'est transposé ensuite dans sa classe régulière.

4.1.2 Structure relative de PB4 : Benjamin

Huit thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le deuxième participant issu du secondaire :

4.1.2.1 Pour Benjamin, l'EVDT se traduisait par une expérience agréable à laquelle il aimerait participer à nouveau, et ce, pour différentes raisons : danse-thérapeute amusant, bien connaître les élèves DIM, opportunité de bouger et de s'absenter des cours réguliers.

Le participant appréciait le groupe et leur danse-thérapeute amusant. Ce qu'il a apprécié le plus était l'opportunité d'avoir pu bien connaître les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère. De plus, il témoigne aussi du bien-être que lui procurait l'opportunité de bouger lorsqu'il était lassé de travailler en classe.

4.1.2.2 Pour Benjamin, l'EVDT se traduisait par une expérience différente vécue à l'école de par sa nature.

Durant les séances de danse-thérapie, il n'avait pas l'impression de travailler comme il fait en classe, mais il explique plutôt qu'il prenait part à des activités et bougeait. Il recommanderait à un ami d'y participer spécifiquement parce qu'il s'agit d'une activité différente.

4.1.2.3 Pour Benjamin, l'EVDT se traduisait par une aide apportée aux élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère.

Son expérience représentait pour lui une façon d'aider ces élèves qui avaient plus de difficultés dans certaines sphères que lui. Il nomme avoir apprécié le fait d'avoir pu venir en aide à ceux-ci et que cela était ce qu'il devait faire.

4.1.2.4 Pour Benjamin, l'EVDT se traduisait par des activités mémorables par le bien-être et la relaxation que cela lui procurait.

Le participant se souvient de plusieurs activités qui l'ont marqué : le parachute, la danse avec les foulards, la détente et le mouvement de clôture. Il nomme avoir vécu un sentiment de bien-être et de relaxation durant la détente. Son activité préférée était celle du parachute qui se déclinait en deux possibilités : soit mettre un ballon au milieu d'un parachute et de le diriger en groupe vers la personne nommée ou d'aller en dessous de celui-ci et ressentir sur soi le vent créé par les autres qui agitent le parachute.

4.1.2.5 Pour le participant Benjamin, l'EVDT se ne traduisait pas par un changement au niveau des sphères suivantes : sa confiance en lui, sa relation avec ses amis ni ses absences à l'école.

Lorsque questionné à ce sujet, il ne ressent pas que les séances ont eu un quelconque effet sur sa confiance en lui, ses relations sociales ni sur son assiduité scolaire.

4.1.2.6 Pour le participant Benjamin, l'EVDT se traduisait par un groupe agréable et énergique.

Il explique que l'énergie positive et le dynamisme du groupe provenaient essentiellement des élèves ayant une déficience intellectuelle. Il ajoute que cette énergie était contagieuse et se propageait ensuite dans tout le groupe.

4.1.2.7 Pour le participant Benjamin, l'EVDT se traduisait par une logistique et une organisation adéquates.

De manière générale, il a apprécié le projet tel qu'il était : Il était satisfait de la fréquence, de l'organisation, de la taille du groupe et du déroulement des séances. Il n'était pas non plus dérangé par les cours manqués (majoritairement les cours d'arts plastiques et plus rarement ceux de mathématiques) à cause de la danse-thérapie.

4.1.2.8 Pour le participant Benjamin, l'EVDT se traduisait par une gêne initiale à avoir son enseignante dans les séances, sans en être dérangé nécessairement.

Le participant aborde la présence de son enseignante dans les séances de danse-thérapie ce qui lui aurait nécessité un temps d'adaptation afin de se dégêner auprès d'elle. À cet effet, la présence des élèves de sa classe au sein du groupe l'aurait aidé à surmonter sa gêne.

4.1.3 Structure relative de PC5 : Cédric

Six thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le troisième participant issu du secondaire :

4.1.3.1 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par une expérience essentiellement plaisante de par le contact avec les élèves DIM qui s'amusaient.

Il raconte que de voir les élèves provenant de la classe DIM avoir du plaisir, sourient et se laisser aller le rendaient lui-même heureux. Il dénote de la beauté de voir les élèves DIM heureuses. L'expérience lui aurait permis de découvrir que le travail avec les élèves issus de la classe DIM est agréable et de les percevoir autrement. Ce sont d'ailleurs pour ces raisons qu'il recommanderait à un ami d'y participer. Il aurait lui-même voulu renouveler l'expérience si cela avait été possible.

4.1.3.2 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par l'opportunité d'en apprendre sur le fonctionnement des DIM l'amenant ainsi à les déstigmatiser.

L'expérience lui a non seulement permis de se familiariser avec les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère, mais surtout de comprendre qu'ils ne sont pas si différents qu'il ne le croyait. Leurs différences seraient perçues plutôt futiles à ses yeux, accordant une plus grande importance à leurs points communs. De plus, cet apprentissage l'a amené à vouloir davantage comprendre et aider les autres de manière générale.

4.1.3.3 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par le point négatif de manquer ses cours d'arts plastiques.

Comme les séances de danse-thérapie survenaient durant ses cours d'arts plastiques, cela aurait entraîné un retard dans ses travaux. Ce cours était particulièrement important pour lui comme il aspire à devenir graphiste.

4.1.3.4 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par un impact positif sur sa motivation scolaire et son sentiment de parvenir à pratiquer le métier auquel il aspire.

Son expérience lui a permis de réaliser qu'il est capable de réaliser son rêve de devenir graphiste s'il le souhaite, et ce, avec l'aide adéquate. Cette prise de conscience découle du contact avec les élèves issus de la classe DIM puisque ceux-ci ont les capacités pour travailler malgré leur déficience intellectuelle.

4.1.3.5 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par l'amélioration de sa patience autant durant les séances que dans sa vie quotidienne.

Cédric mentionne avoir appris à être davantage patient en regardant leur danse-thérapeute l'être et parce qu'il a fallu être patient avec les élèves provenant de la classe DIM pendant les séances.

4.1.3.6 Pour Cédric, l'EVDT se traduisait par une modification positive de la représentation des adultes qu'il côtoie à l'école.

L'expérience vécue de ce participant a été marquée par la présence de leur danse-thérapeute et de son enseignante au sein des séances. D'une part, il aurait appris via leur danse-thérapeute à comprendre les élèves issus de la classe DIM et à être patient. D'autre part, l'EVDT l'aurait amené à voir son enseignante sous un autre jour, bien qu'au début il percevait la situation étrange, finalement, de pouvoir la côtoyer ainsi lui a permis de développer un lien plus agréable et humain.

4.1.4 Structure relative de PD6 : Dimitri

Douze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le quatrième participant issu du secondaire :

4.1.4.1 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une expérience amusante à réitérer et à recommander à autrui.

Il nomme une ambiance divertissante dans son groupe de danse-thérapie qui s'avérait contagieuse. Il révèle avoir eu le sourire aux lèvres en permanence durant les séances, autant en y rentrant qu'en y

sortant. Son appréciation du projet est telle qu'il aurait été prêt à rester après l'école pour y participer et qu'il aurait aimé avoir deux séances par semaine plutôt qu'une. De surcroît, il souhaiterait la poursuivre si cela était possible et recommande le projet à d'autres écoles. Le participant ajoute ne pas avoir vécu de points négatifs reliés à son expérience.

4.1.4.2 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par l'établissement d'un lien positif avec les élèves issus de la classe DIM, des individus qu'il qualifie comme étant différents de lui, mais qu'il a apprécié découvrir.

Il rapporte que le point positif principal de son expérience était de côtoyer les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne ou sévère (DIM). Cela aurait d'ailleurs été une de ses motivations initiales pour participer au projet. Cette rencontre avec des personnes différentes lui aurait permis d'en apprendre davantage sur leurs réactions face à leur environnement et d'établir un lien avec eux par l'intermédiaire du rire notamment. Ce lien se serait d'ailleurs créé dès les débuts du projet.

4.1.4.3 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par l'invitation à faire preuve d'une plus grande maturité durant les séances dues à la présence des participants de la classe DIM.

Il explique qu'il fournissait un effort particulier afin de se comporter de manière mature dans le groupe puisque les élèves provenant de la classe DIM n'avaient pas les mêmes capacités intellectuelles que lui. Il ajoute toutefois que cette maturité ne s'est pas transposée dans sa vie quotidienne.

4.1.4.4 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par un impact positif sur sa confiance en lui.

Il explique que, comme il se sait dorénavant capable de participer à un tel projet, sa confiance en lui en serait améliorée.

4.1.4.5 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une expérience sociale entourée de ses amis qui a été un élément supportant pour surmonter sa gêne.

Il raconte qu'il pouvait participer cette année au projet contrairement à l'année dernière, alors qu'il était, selon lui, trop gêné pour y participer. Lorsqu'on lui pose la question, le participant ne ressent pas que le projet a eu un quelconque impact au niveau de ses relations sociales, car il considérait les participants de sa classe déjà comme ses amis. Par ailleurs, la présence de ses amis au sein du groupe de danse-thérapie

était une motivation supplémentaire pour participer au projet et un facteur contribuant à l'appréciation générale de son expérience.

4.1.4.6 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par un partage de sa participation à son père contrairement aux autres activités scolaires.

Alors que le participant ne partage pas d'informations sur ses journées à l'école à son père, il nomme toutefois lui raconter le contenu de chaque séance de danse-thérapie hebdomadairement. Le participant lui témoigne aussi son appréciation du projet. Il explique raconter ce qu'il fait en danse-thérapie à son père parce qu'il s'agit d'un moment agréable pour lui.

4.1.4.7 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une variété d'activités proposées par leur danse-thérapeute qui l'amenaient essentiellement à bouger et à se reposer, ce qu'il appréciait particulièrement.

Il évoque quelques outils utilisés durant les séances et l'usage qu'ils en faisaient. Il mentionne les balles, les foulards, les élastiques et le parachute. Ils pouvaient se les lancer, s'en servir pour se cacher, se les enlever et faire des formes avec ceux-ci. Le participant ajoute que les jeux proposés pouvaient être en lien avec la musique et qu'ils changeaient périodiquement. Il explique également qu'il y avait un moment de détente à la fin, ce qu'il appréciait. De manière générale, il raconte aimer bouger et dormir, ce que la danse-thérapie lui permettait de faire.

4.1.4.8 Pour Dimitri, l'EVDT ne se traduisait pas par un impact dans son investissement à l'école, mais plutôt par un investissement dans le projet en soi.

Le participant rapporte n'avoir jamais manqué de séances parce qu'il aimait y participer, à l'exception d'une pour cause de maladie. Lorsque questionné à ce sujet, il ne considère pas que les séances aient apporté de changement en lien avec sa motivation scolaire ni son assiduité scolaire.

4.1.4.9 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par un conflit interne face à leur danse-thérapeute : l'apprécier tout en entretenant un préjugé face à son origine ethnique.

Le participant raconte aimer et, à la fois, ne pas aimer leur danse-thérapeute. Plus spécifiquement, il apprécie la personnalité, l'humour et la compétence de leur danse-thérapeute. Or, il explique entretenir

une opinion préconçue défavorable liée à son origine ethnique qui l'amènerait vraisemblablement à mésestimer d'emblée cette personne.

4.1.4.10 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une hésitation entre apprécier la présence de son enseignante dans le groupe tout en ressentant un fort sentiment d'étrangeté face à cela.

Le fait de côtoyer son enseignante dans un contexte dansé, différent et ludique le déstabilisait. Il était fâché pour lui de voir son enseignante se lâcher lousse, car, de sa perspective, lorsque les élèves se lâchent lousse ou commettent des futilités, ils sont quant à eux punis. Toutefois, il nomme que son enseignante amenait un apport considérable au groupe et qu'il était amusé de la voir danser et qu'elle le voit danser. Ce rapport différent n'aurait pas résulté en un rapprochement avec celle-ci.

4.1.4.11 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une bonne logistique du projet de manière générale.

Il rapporte que le déroulement du projet de danse-thérapie lui apparaissait adéquat, tout comme la taille du groupe (9-10 élèves). Il explique que le fait de manquer un cours académique ne le dérangerait pas. Concernant la fréquence des séances, le participant aurait eu envie de vivre l'expérience deux fois par semaine. Cela s'explique parce qu'il appréciait grandement son vécu et non pas à cause d'une logistique défailante.

4.1.4.12 Pour Dimitri, l'EVDT se traduisait par une occupation positive à investir au lieu de commettre des bêtises.

Il recommande le projet à d'autres écoles notamment pour occuper positivement le temps des jeunes ayant des comportements nuisibles. Il ajoute que c'est l'effet que les séances ont eu sur lui alors qu'elles remplaçaient les bêtises qu'il avait tendance à perpétrer, et ce, même s'il avait arrêté d'en commettre l'année dernière selon ses dires.

4.1.5 Structure relative de PE7 : Émile

Douze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le cinquième participant issu du secondaire :

4.1.5.1 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par une expérience appréciée et amusante grâce notamment aux jeux proposés et aux interactions ludiques entre chacun.

Il s'avère clair pour PE7 que son expérience en fût une positive, voire positive sur toute la ligne. Il a apprécié pouvoir entrer en relation de manière ludique autant avec les autres participants, son enseignante et leur danse-thérapeute. Il aimait pouvoir s'amuser, inventer, jouer, danser, compétitionner sagement et rire avec eux au travers des différents jeux. Les activités proposées lui rappelaient les jeux auxquels il s'adonnait à l'école primaire, ce qu'il appréciait. Il a affirmé à maintes reprises préférer participer aux séances de danse-thérapie que d'être en classe régulière dans laquelle il raconte d'ailleurs souvent dormir, faute d'intérêt.

4.1.5.2 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par un sentiment étrange mais appréciable de pouvoir se détendre à l'école, plus précisément durant le moment de détente.

Les moments de relaxation avant la clôture des séances semblent avoir marqué Émile. Il raconte qu'il y avait toujours cette étape de la relaxation lors de laquelle il retirait du repos. Il explique qu'il ne s'attendait pas initialement à ce que la danse-thérapie inclue un tel moment. Il ajoute qu'il arrivait même à s'endormir, ce qu'il appréciait et trouvait cela cocasse d'avoir le droit de faire à l'école.

4.1.5.3 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par une validation de ses idées alors qu'on lui donnait de temps à autre l'opportunité de choisir la musique pour tout le groupe.

L'écoute de la musique représentait une raison qui le motivait à prendre part à la danse-thérapie. Il aborde l'utilisation d'une musique variée, principalement de style pop, que chacun avait la chance de choisir parmi une banque de chansons préétablie. Ce choix musical représentait pour lui une manière de faire valoir ses idées sans qu'un tiers n'intervienne. De plus, il recevait une certaine validation lorsqu'il était témoin de la bonne réception de son choix en regardant ses collègues danser et s'amuser sur la musique. De son côté, Émile explique qu'il ressentait un effet d'entraînement lorsqu'il entendait la chanson qu'il avait choisie.

(...) j'avais mes idées à moi là, je pouvais choisir ma musique. (...) Tu peux mettre ta musique à toi puis, ils vont n... quand même n'ai... danser avec toi, ils vont genre jouer là, puis c'est le fun. Toi après ça tu es dans ta musique, fait que tu aimes ça, tu es dans, tu es dans le beat là, je ne sais pas comment le dire, mais ouais. (Émile)

4.1.5.4 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par une observation appréciable et inattendue de voir son enseignante avec une attitude plus décontractée et ludique.

Son enseignante lui apparaissait plus détendue et amusée qu'en classe régulière. Il explique ce changement d'attitude par le fait qu'elle n'avait pas à sa charge une classe complète et qu'un autre adulte responsable était également présent. Émile explique ne pas avoir été dérangé par la présence de son enseignante à même les séances de danse-thérapie.

4.1.5.5 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par la préférence de celle-ci à un cours de danse, deux entités qu'il distingue nettement.

Selon lui, la danse-thérapie lui permettait de danser s'il en avait envie, mais la danse n'était pas la finalité de l'expérience. Il résume la danse-thérapie par jouer à des jeux tout en dansant. Il explique n'avoir jamais dansé auparavant et se souvient d'avoir été gêné de danser au début. Il raconte aussi avoir hésité à participer au projet au départ, croyant que celui-ci était un cours de danse.

4.1.5.6 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par le désir le moins possible de manquer une séance, mais ne se traduisait pas dans sa motivation scolaire en général.

Émile affirme n'avoir aucune motivation scolaire et la danse-thérapie n'aurait rien changé à cet effet. Toutefois, il se fait un point d'honneur de promouvoir le projet dans toutes les écoles afin d'aider les élèves démotivés et de leur donner un espace dans lequel ils peuvent s'amuser. L'apport à motivation scolaire est aussi la raison pour laquelle il recommanderait à un ami d'y participer.

4.1.5.7 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par un changement bénéfique au sein de ses relations interpersonnelles, autant avec ses amis de classe qu'avec les élèves provenant de la classe DIM.

Alors que le participant répond textuellement que ses relations interpersonnelles n'ont pas été modifiées par les séances, il semble en être autrement lorsque nous explorons. Effectivement, il raconte qu'il s'est rapproché de ses amis de sa classe présents au groupe de danse-thérapie au fil des séances. En ce qui concerne les élèves issus de la classe DIM, il explique qu'il a découvert que ceux-ci étaient drôles, sympathiques et gentils. De plus, il ajoute qu'il était initialement gêné avec les élèves provenant de la classe DIM dû à une certaine gêne habituelle qu'il a au premier contact.

4.1.5.8 Pour Émile, l'EVDT malgré une présence constante aux séances, ne s'est pas traduit par une assiduité scolaire globale.

D'une part, il nomme spécifiquement que la danse-thérapie n'a pas eu d'incidence sur ses absences à l'école. Il accorde une importance à participer aux séances de danse-thérapie uniquement. Cela ne se serait pas généralisé à une assiduité plus grande à l'école de manière générale.

4.1.5.9 Pour Émile, l'EVDT ne s'est pas traduit selon lui par un changement dans sa confiance de lui.

Lorsque la question lui est directement posée, le participant indique que les séances n'ont pas eu d'impact sur sa confiance en lui. Il est toutefois possible que la validation obtenue auprès de ses pairs à la suite à son choix musical lui procure indirectement une meilleure confiance en lui.

4.1.5.10 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par un sentiment d'avoir été bien accompagné par leur danse-thérapeute drôle et aimable qui faisait preuve d'une bonne organisation.

Le participant nomme le bon déroulement et la bonne organisation du projet. Il décrit leur danse-thérapeute comme étant aimable et drôle, cherchant constamment à faire rire les autres. Émile nomme également s'être senti bien accompagné. De surcroît, il explique avoir l'impression que les séances étaient planifiées au préalable par leur danse-thérapeute.

4.1.5.11 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par une expérience qui aurait été plus profitable avec un nombre plus grand de participants.

Il explique qu'il n'était pas dérangé par le fait que le groupe était composé de 10 participants, mais que le nombre idéal selon lui aurait été de 12 ou 14 élèves. Il justifie sa proposition par la possibilité d'avoir ainsi des jeux d'une plus grande ampleur et de plus longue durée. Il ajoute que le plaisir ressenti serait encore plus important. Émile mentionne toutefois que le groupe ne doit pas être trop grand non plus. Par exemple, 30 participants représenteraient un nombre trop élevé selon lui.

4.1.5.12 Pour Émile, l'EVDT se traduisait par l'envie d'y prendre part plus souvent.

Au niveau de l'horaire des séances, il aurait aimé en avoir davantage et dit qu'il aurait pu en avoir deux fois par semaine sans que cela soit trop. Émile ajoute même que la fréquence optimale selon lui serait d'en avoir deux cours sur un cycle régulier scolaire de vingt cours. Il aurait aimé pouvoir y participer l'année suivante si cela était possible.

4.1.6 Structure relative de PF8 : Frédéric

Douze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le sixième participant issu du secondaire :

4.1.6.1 Pour Frédéric, l'appréciation de l'EVDT se traduisait par le sentiment de contribuer au bonheur des élèves issus de la classe DIM alors que ceux-ci avaient l'opportunité de créer de nouveaux liens.

Le contexte de la danse-thérapie a favorisé la création d'un lien nouveau entre les jeunes de sa classe et les élèves de la classe DIM, des personnes différentes à ses yeux. Ce lien se serait tissé tout en s'amusant et en dansant ensemble. Frédéric nomme la joie évidente des élèves provenant de la classe DIM lorsqu'ils apercevaient les autres participants, que ce soit en début de séance ou dans l'école durant les pauses ou le dîner. Il raconte que cela lui faisait plaisir d'être témoin de ce bonheur manifeste chez les élèves issus de la classe DIM qui, selon lui, appréciaient les nouvelles amitiés. Frédéric entretenait la perception que les élèves provenant de la classe DIM aimaient aller à l'école notamment grâce à la danse-thérapie qui leur permettait d'interagir avec des élèves sans déficience intellectuelle.

4.1.6.2 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par la déstigmatisation envers les personnes ayant une déficience intellectuelle qui s'est opérée en les côtoyant et en apprenant sur leur réalité.

Une meilleure compréhension de la réalité et des comportements des élèves issus de la classe DIM a été l'élément principal de son vécu. En effet, il mentionne à plusieurs reprises cet aspect dont sa nouvelle connaissance sur leur régulation et leur expression des émotions négatives et positives. Par exemple, il a observé que la majorité des élèves provenant de la classe DIM avaient tendance à se replier sur eux-mêmes lorsque fâchés ou, à l'inverse, pouvaient manifester sans inhibition leur plaisir. Frédéric explique avoir tenté d'aller vers les élèves issus de la classe DIM lorsqu'ils étaient en colère, mais raconte que certains ne parlaient du tout dans cet état. À l'opposé, le participant a dénoté que lorsque les élèves provenant de la

classe DIM vivent des émotions positives, ils démontrent une grande ouverture aux autres qui se traduit par aborder tout le monde. Il explique toutefois qu'une certaine gêne précède cette ouverture :

(...) au début ils étaient tout gênés comme ils voulaient pas parler, ils ne parlaient pas beaucoup c'est pas qu'ils voulaient pas parler à personne, c'est juste ils ne parlaient pas beaucoup, puis au fil du temps bien ils nous parlent puis on s'est appris à se connaître. (Frédéric).

De surcroît, il a appris que le bonheur véritable leur est accessible malgré leur réalité qu'il considère difficile. Cette meilleure connaissance des élèves issus de la classe DIM lui permet dorénavant d'être plus à l'aise d'aller à leur rencontre soulignant entre autres leur gentillesse. Il conclut d'ailleurs que les individus ayant une déficience intellectuelle demeurent des êtres humains à part entière avec leur propre personnalité, ce qui ne permet pas de généraliser leur manière d'être.

4.1.6.3 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par le bonheur et l'amusement qu'il en retirait l'amenant à vouloir la poursuivre et la recommander.

Sa participation au projet de danse-thérapie fut une expérience positive sur toute la ligne. Il se disait heureux et amusé durant cette expérience qu'il qualifie de nouvelle et de différente. De plus, le bonheur communicatif des élèves provenant de la classe DIM le rendait lui-même de bonne humeur. Son appréciation du projet était telle qu'il avait l'envie de la poursuivre et de la recommander autant à des amis qu'à des élèves de d'autres écoles. En effet, ce participant explique avoir approché son enseignante afin d'inviter un tel ami de sa classe aux séances pour lui partager son plaisir. En fin d'entrevue, Frédéric fait preuve d'une curiosité sur la situation de la danse-thérapie au Québec. Il témoigne aussi d'un réel intérêt à savoir si le projet allait être instauré ailleurs puisqu'il considère la duplication du projet comme une bonne idée.

4.1.6.4 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par une augmentation de sa motivation scolaire, malgré qu'il fût déjà un élève assidu.

Lorsqu'il est questionné sur sa motivation scolaire, il indique que celle-ci a changé positivement avec la danse-thérapie. Ceci serait dû à l'explication qu'on lui avait donnée sur l'importance de sa présence constante aux séances pour son coéquipier DIM. En effet, les élèves issus de la classe DIM étaient pairés avec un élève provenant de la classe OT3 lors des activités. Il trouvait cela malheureux et déplorable

lorsqu'un DIM se retrouvait sans son coéquipier habituel. Il essayait donc de manquer le moins possible l'école les jours lors desquels se déroulait de la danse-thérapie. Or, concrètement, comme il était déjà assidu à l'école, il n'aura pas dénoté d'impact sur son assiduité scolaire.

4.1.6.5 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de leur danse-thérapeute grâce à son investissement et sa manière d'être.

Il demeure évident que ce participant a apprécié leur danse-thérapeute pour de multiples raisons. Il mentionne notamment sa gentillesse et son amabilité qui se traduisait par la promotion du bien-être de tous et de l'égalité. Frédéric nomme apprécier particulièrement sa présence et sa manière d'animer les séances, c'est-à-dire avec énergie et une participation active constante qui à ses yeux manifestait un réel intérêt pour son travail. D'ailleurs, cette énergie aurait été palpable durant les séances et contagieuse. Frédéric précise que leur danse-thérapeute se distinguait positivement des enseignants qui demeurent à l'avant de la classe en donnant simplement des directives aux élèves. Finalement, l'habitude de serrer la main de leur danse-thérapeute à chaque début de séance semble avoir été significative pour Frédéric qui perçoit cette salutation comme un signe de respect.

4.1.6.6 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par l'agréable découverte d'une facette différente de son enseignante, soit son côté rigolo.

La participation à la danse-thérapie a amené Frédéric à découvrir son enseignante d'une manière différente, c'est-à-dire en dansant, s'amusant et en abordant des sujets non académiques avec elle. Cela lui aurait permis d'être témoin du côté ludique et rigolo de celle-ci. Il a apprécié côtoyer son enseignante dans ce contexte différent.

4.1.6.7 Pour Frédéric, l'EVDT se ne traduisait pas un changement dans ses relations amicales.

De manière générale, Frédéric dit avoir apprécié son groupe de danse-thérapie, mais ne pas avoir pas créé de liens d'amitié nécessairement. Les relations seraient demeurées cordiales et il se sentait bien avec les autres participants. Il n'y aurait pas eu non plus de répercussion sur ses amitiés à l'intérieur de sa classe ou en dehors de l'école à la suite de sa participation au projet. Il note toutefois que les élèves provenant de la classe DIM entretenaient des liens d'amitié ensemble et avait une cohésion entre eux.

4.1.6.8 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par le bien-être que ces séances lui apportaient en étant une période plus flexible que les périodes régulières.

Il mentionne qu'il n'avait pas toujours envie de travailler en classe les mercredis après-midi et que les séances de danse-thérapie tombaient bien puisqu'elles représentaient pour lui une période plus flexible en milieu de semaine. Il explique que cette période lui faisait un peu de bien. Son enseignante lui avait d'ailleurs fait initialement la promotion du projet et lui disant notamment que celle-ci pourrait lui faire du bien.

4.1.6.9 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par l'appréciation d'activités spécifiques, dont certaines qui lui permettaient d'obtenir une forme de reconnaissance.

Les séances de danse-thérapie avaient un cadre spécifique avec des moments-clés tels qu'identifiés par Frédéric: débiter par aller chercher les élèves provenant de la classe DIM dans leur classe, l'accueil par leur danse-thérapeute, un partage de leur fin de semaine, un retour sur le contenu de la séance précédente, les étirements, une ou deux activités régulières réalisées par tout le groupe, la pause-détente et, enfin, un retour sur le déroulement de la pause-détente pour chacun. Une activité qui s'est déroulée à la fin du projet semble avoir été significative pour le participant. Il s'agissait de nommer tour à tour les qualités de chacun. En ce qui le concerne, il retient la reconnaissance par ses pairs d'être une bonne personne et de faire preuve d'ouverture.

4.1.6.10 Pour Frédéric, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement au niveau de sa confiance en lui.

Il mentionne n'avoir observé aucune différence entre sa personne d'avant et d'après son expérience. Il ne remarque aucun changement en lien avec sa confiance en lui.

4.1.6.11 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par une hésitation initiale à prendre part au projet.

La motivation initiale de ce jeune à participer provenait de l'initiative de son enseignante qui lui a présenté le projet de manière favorable en lui indiquant que celui-ci pouvait l'aider, et ce, gratuitement. Frédéric aurait été hésitant à y participer au départ et se serait entendu avec son enseignante de l'essayer. Ils se seraient également entendus sur la possibilité qu'il avait de quitter s'il n'appréciait pas l'expérience.

4.1.6.12 Pour Frédéric, l'EVDT se traduisait par l'incompréhension initiale de ses parents face au projet qui s'est estompé après qu'il leur a expliqué.

La signature de ses parents était nécessaire pour sa participation au projet, Frédéric avait le sentiment que ses parents ne comprenaient pas la nature du projet et qu'il a dû leur expliquer. Ces derniers auraient saisi à la suite de son explication. Il reconnaît avoir peu partagé avec ses parents son expérience.

4.1.7 Structure relative de PG11 : Grâce

Dix-huit thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec la septième participante issue du secondaire :

4.1.7.1 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par un plaisir et un amusement évidents lors de la réalisation des activités.

Il est apparent dans son discours que sa participation au projet fût amusante et qu'elle en a retiré beaucoup de plaisir. Elle utilise fréquemment les termes « chill » et « cool » pour décrire son expérience, faisant référence au fait de trouver agréables les séances. Les activités qu'elle considérait les plus amusantes étaient celles qui utilisaient comme outils le parachute et les balles. Elle mentionne que ses jeux préférés étaient de faire traverser un ballon sur le parachute et de lancer une balle dans un contenant placé au sol. Elle appréciait particulièrement le dynamisme des jeux qui incluaient le parachute. Elle recommande d'ailleurs le projet pour l'amusement qu'il procure et ce serait également l'argument qu'elle utiliserait pour motiver un autre élève à y participer.

4.1.7.2 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par être ennuyée par quelques activités étant donné leur lenteur et leur côté répétitif notamment.

Grâce rapporte avoir vécu certaines séances comme étant ennuyantes, et ce, à cause des activités proposées qu'elle aimait moins. Ces activités lui apparaissaient trop calmes, trop lentes, enfantines ou répétitives. Cette participante appréciait lorsqu'il y avait de l'action et explique donc que ces activités la correspondaient moins. Un premier exemple concernait le moment dansé qui lui semblait répétitif et bizarre. Un deuxième exemple a trait aux activités impliquant de lancer des balles qui présentaient un

niveau d'exécution trop lent pour elle. Elle tient à ajouter toutefois qu'il s'agit des seuls points négatifs de son expérience.

4.1.7.3 Pour Grâce, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement sur sa confiance en elle.

Lorsque la question lui est posée textuellement, la participante nie le fait que les séances ont eu un effet quelconque sur sa confiance en elle.

4.1.7.4 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par un changement positif au niveau de son énergie qui s'est manifestée par le sentiment d'être plus calme.

La participante a le pressentiment que les séances l'ont aidé positivement sur son niveau d'énergie. Elle a l'impression d'être plus calme depuis le début du projet.

4.1.7.5 Pour Grâce, l'EVDT aurait contribué au développement d'une meilleure capacité d'écoute et une plus grande attention portée à ses amis.

Elle a l'impression qu'elle est devenue plus attentive aux autres à la suite de son expérience, car elle a dû l'être avec les élèves provenant de la classe DIM durant les séances. Elle devait faire preuve d'une plus grande écoute lorsque les élèves issus de la classe DIM s'adressaient à elle, ce qui l'aurait amené à cultiver son écoute auprès de ses amis.

4.1.7.6 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par une appréciation du travail différent avec les élèves issus de la classe DIM étant donné notamment leur énergie débordante.

Il s'avère indéniable pour cette participante que le tout se déroulait d'une manière agréablement différente qu'à l'habitude grâce aux élèves provenant de la classe DIM. Elle nomme l'énergie déployée par les élèves issus de la classe DIM qui était beaucoup plus grande que la moyenne des individus. Cela l'aurait amené à apprécier travailler avec ceux-ci, que ce soit en paire avec l'un d'entre eux ou avec tout le groupe.

4.1.7.7 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par une déstigmatisation des élèves issus de la classe DIM après avoir appris à les connaître.

Avant de les côtoyer dans les séances, elle avoue qu'elle se méfiait des élèves provenant de la classe DIM lorsqu'elle les croisait à l'école. Elle admet qu'elle ne savait pas toujours comment agir avec eux ce qui pouvait l'amener à se sentir parfois bizarre dans des situations données. Depuis le projet de danse-thérapie, sa perception des élèves issus de la classe DIM et son comportement envers eux se sont modifiés positivement. Elle aurait réalisé qu'ils lui ressemblent et qu'ils ont simplement quelques petites lacunes. En apprenant à les connaître, elle les décrit maintenant comme étant énergiques et drôles. Elle se sent dorénavant à l'aise de s'adresser à eux et apprécie les saluer dans les corridors. Grâce répète à plusieurs reprises qu'à la suite de sa participation, elle perçoit les élèves provenant de la classe DIM comme étant des individus comparables aux autres.

Mais genre sont « normals » là. C'est juste qu'ils ont des petits trucs. Je sais pas, moi je les trouve « normals ». Genre avant là les DIM, genre je les voyais et j'étais comme « Oh! » Je n'avais pas peur là, mais j'étais comme ils sont bizarres là. Mais là genre je les vois normalement. Ils sont ben « normals ». (...) j'ai moins peur d'eux genre. Genre je peux plus [leur] parler. Mais sinon avant genre je n'avais pas peur, mais j'étais genre « Oh my god » genre! Je ne savais pas ce qu'ils allaient faire si je [leur parlais]. Mais là je n'ai pas peur. (Grâce)

4.1.7.8 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de leur danse-thérapeute accessible avec qui elle pouvait rire.

Elle entretenait une opinion favorable de leur danse-thérapeute qu'elle décrit comme étant habile et effectuant bien son travail. Elle appréciait particulièrement son humour. La participante rapporte avoir eu l'occasion de partager ses récits humoristiques avec leur danse-thérapeute qui interagissait dans le même sens avec les participants.

4.1.7.9 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par une indifférence face à la présence de son enseignante qui l'aurait encouragé à participer au projet.

Malgré le fait que ce soit l'enseignante qui ait introduit la danse-thérapie à l'élève, en plus d'être présente lors des séances à titre d'accompagnatrice, Grâce mentionne qu'elle était indifférente face à la présence de celle-ci. Aux yeux de Grâce, son enseignante agissait de la même manière dans la classe et dans les séances de danse-thérapie.

4.1.7.10 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par un resserrement des liens avec les élèves de sa classe qui participaient aussi aux séances.

Selon Grâce, les liens entre les élèves de la classe OT3 se seraient resserrés grâce à leur participation au projet. En effet, ces derniers étaient enclins à partager leur vécu entre eux et à discuter du contenu des séances. Selon l'élève, cet échange serait dû au plaisir qu'ils retiraient de leur participation. La participante appréciait partager de cette manière avec les élèves de sa classe. Elle rapportait d'ailleurs préférer se mettre en équipe avec un élève issu sa classe régulière au lieu de choisir un élève de la classe DIM.

4.1.7.11 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par une augmentation de sa motivation d'aller à l'école, sans pour autant avoir un impact sur sa motivation scolaire au sens plus large.

Il s'avère évident pour cette élève que les séances la motivaient à aller à l'école la journée lors de laquelle la danse-thérapie avait lieu, c'est-à-dire les mercredis. Elle explique même avoir eu hâte à cette journée spécifique de la semaine. Or, elle ne croit pas que cela a eu une incidence sur sa motivation scolaire de manière plus générale.

4.1.7.12 Pour Grâce, l'EVDT ne se traduisait pas par une modification de son assiduité scolaire.

Elle n'avait pas l'habitude de s'absenter de l'école ni aux séances. D'ailleurs, elle aurait été présente à toutes les séances, à l'exception de quelques-unes pour cause de maladie ou de suspension. La participante raconte n'avoir jamais eu envie de s'absenter délibérément à la danse-thérapie. Selon elle, cela n'avait pas de sens de vouloir intentionnellement manquer de la danse.

4.1.7.13 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par l'opportunité de relaxer plutôt que de travailler en classe, situation qu'elle comparait à des récréations du primaire.

Il est intéressant de noter que cette participante mentionnait relaxer en danse-thérapie, mais non pas grâce au moment de détente. Sa perception de la relaxation proviendrait plutôt du fait qu'il s'agissait pour elle d'une récréation en quelque sorte comme elle n'avait pas de travail académique à faire. De plus, les activités proposées en danse-thérapie lui rappelaient aussi les jeux auxquels elle s'adonnait dans ses récréations à l'école primaire tel que d'éprouver du plaisir avec ses amis à se lancer un ballon. La possibilité de manquer un cours académique est aussi un élément qui l'incitait à recommander le projet à autrui.

4.1.7.14 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par l'appréciation du recours à la musique, surtout lorsqu'elle était choisie par les participants.

Le soutien musical utilisé durant les séances représentait un point positif de son expérience. Elle nous expliquait la manière dont le choix de la musique s'élaborait: à la deuxième séance, leur danse-thérapeute avait demandé aux participants de réfléchir à des chansons qu'ils souhaitaient entendre. Les chansons étaient choisies tantôt par les participants, tantôt par leur danse-thérapeute. Grâce à eu l'opportunité de choisir une chanson populaire reconnue pour ses mouvements de danse distinctifs, ce qui lui aurait donné encore plus envie de bouger.

4.1.7.15 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par le constat d'une préférence pour la danse-thérapie, mettant l'accent sur le fait qu'elle ne dansait pas, mais plutôt qu'elle appréciait bouger dans l'espace.

Il est clair pour la participante qu'elle ne dansait pas durant les séances et qu'elle n'aime pas danser. Lorsque le terme « bouger » lui est proposé en substitution au terme « danser », elle ne le trouve pas adéquat et propose plutôt l'action de « se promener » en danse-thérapie. Il lui apparaît bizarre de danser devant d'autres personnes, ce qu'elle ne ferait donc pas. Elle explique que personne ne dansait réellement dans les séances et que le moment dansé consistait plutôt à s'échanger des foulards. Elle est catégorique sur le fait qu'elle n'aurait pas participé au projet s'il s'agissait de cours de danse.

4.1.7.16 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par son envie initiale d'y participer grâce aux informations provenant d'une amie ayant participé au projet-pilote l'année précédente.

La motivation de cette élève à prendre part aux séances provenait des dires de son amie qui avait participé au projet-pilote l'année précédente. Cette dernière lui avait partagé le contenu des séances et la manière dont le projet se déroulait. Grâce aurait également été témoin du plaisir que son amie semblait en retirer en plus de sa présence assidue aux séances. Maintenant qu'elle a pu participer au projet, elle le recommanderait le projet à une amie.

4.1.7.17 Pour Grâce, l'EVDT se traduisait par le souhait d'en avoir davantage dans son horaire et de poursuivre le projet.

Connaissant l'existence du projet-pilote, Grâce savait que les séances avaient eu lieu deux fois par semaine l'année précédente et trouvait l'horaire actuel injuste, car elle aurait aimé en avoir autant. Elle explique qu'elle aurait pu ainsi voir le groupe plus souvent. Elle déplore les séances manquées pour cause de congés scolaires. Elle s'est montrée étonnée d'apprendre que la fréquence des séances avait été réduite dû au

fait que certains élèves ont mentionné que deux séances par semaine étaient trop fréquentes. Il ne lui apparaissait pas problématique de manquer deux cours d'art plastique, mais elle était consciente que deux cours d'anglais par semaine auraient été peut-être trop. Elle recommanderait d'adopter la formule suivante : une semaine avec deux séances, la semaine suivante avec une séance et ainsi de suite. Grâce affirme en riant que certaines écoles pourraient avoir de la danse-thérapie tous les jours. Elle affirme sans hésitation vouloir poursuivre le projet si cela était possible.

4.1.7.18 Pour Grâce, L'EVDT s'est bien conclue, et ce, particulièrement dû au recours à la dégustation d'une pizza.

La participante a bien vécu la terminaison du projet grâce, selon ses dires, à la pizza qui a été mangée lors de la toute dernière séance de danse-thérapie.

4.1.8 Structure relative de PH12 : Hélène

Dix thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec la huitième participante issue du secondaire :

4.1.8.1 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par une pratique agréable et appréciable qu'elle identifiait autant chez elle que chez les participants de la classe DIM.

Elle nomme l'amusement, le plaisir et le bonheur que le projet a pu lui apporter à elle, mais surtout aux élèves de la classe DIM selon ses dires. La participante raconte que les élèves de la classe DIM lui semblaient plus heureuses durant les séances. De manière générale, elle a indéniablement apprécié son expérience. En outre, elle aurait souhaité en avoir deux fois plus par semaine et poursuivre l'année suivante si cela avait été possible. De surcroît, le projet ne présenterait aucun point négatif pour cette participante.

4.1.8.2 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par le développement de liens d'amitié empreint d'amour avec les élèves de la classe DIM.

Les liens tissés avec les élèves de la classe DIM représentent un point majeur dans le vécu d'Hélène. Ces liens sont par ailleurs une surprise pour elle qui ne s'attendait pas initialement à s'attacher à ces élèves avec qui elle n'avait jamais été en contact auparavant. La rencontre avec ces élèves lui est apparue malaisante au départ. Elle se disait gênée avec eux dans les premières séances, car elle ne savait pas comment agir en leur présence. En les côtoyant hebdomadairement, la situation serait non seulement devenue plus confortable et amusante pour elle, mais un réel attachement se serait créé de part et d'autre. Elle se fait dorénavant un point d'honneur de les saluer lorsqu'elle les croise dans l'école et allait les saluer même lorsqu'elle s'absentait des séances. Elle rapporte se sentir touchée par le fait qu'ils la reconnaissent. Elle dit avoir le sentiment de représenter peut-être quelqu'un de marquant dans la vie de ces élèves. Ils se considèrent désormais mutuellement comme des amis. Hélène nous a témoigné, en plaçant sa main sur son cœur durant l'entrevue, de l'amour qu'ils se portent. Elle se dit habitée par la conviction que c'est un lien qu'elle va pouvoir conserver même après la fin du projet. Voici comment elle aborde ce thème dans ses mots :

(...) tu sais maintenant on est comme rendu leurs amis, puis je pense quand même là, tu sais ils me parlent souvent, fait que peut-être qu'ils me reconnaissent, fait qu'ils savent je suis qui, je suis peut-être quelqu'un pour eux, tu sais je suis leur amie. (...) ils ont l'air à nous apprécier puis nous aussi (...). (Hélène)

4.1.8.3 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de la pratique d'activités variées.

Lorsqu'il lui est demandé de nous décrire le déroulement d'une séance, la participante aborde la formation du cercle au début, la variété d'activités proposées, le moment dansé accompagné de musique, la pause-repos et le mouvement de clôture. Elle ajoute qu'il y avait parfois des étirements. Les activités pouvaient prendre la forme de se lancer des balles, des foulards ou des sacs de poche. Elle nomme aussi jouer avec le parachute, son activité préférée, qu'elle qualifiait de ludique. Cet exercice spécifique la ramenait à des bons moments lorsqu'elle jouait de la même manière avec cet outil quand elle était plus jeune. Elle mentionne aussi l'activité lors de laquelle chacun devait nommer une qualité chez l'autre, ce qu'elle avait trouvé mignon. Son moment favori de la séance consistait en la danse en groupe au son de la musique.

4.1.8.4 Pour Hélène, l'EVDT ne se traduisait pas par une amélioration de la confiance en soi.

Elle demeure très incertaine à savoir si les séances ont eu un impact sur sa confiance elle. Après réflexion, elle croit toutefois que l'estime de soi des élèves de la classe DIM a pu être amélioré puisqu'ils avaient l'opportunité de créer de nouveaux liens.

4.1.8.5 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par la déstigmatisation qui s'est opérée à la suite du changement de l'image qu'elle avait d'eux, ce qu'elle considère comme étant la plus grande contribution du projet.

Au travers des séances de danse-thérapie, elle a pu apprendre à connaître les élèves de la classe DIM et a pu, selon elle, découvrir leur gentillesse, leur amabilité et leurs capacités à s'exprimer et à créer des liens. Par cet atelier, Hélène aurait réalisé qu'ils ne sont pas si différents d'elle et qu'ils sont des élèves comme tout un chacun. Elle est consciente que certains peuvent les dénigrer ou se moquer d'eux, mais cela n'aurait jamais été son cas. Elle explique plutôt qu'elle ne portait pas nécessairement attention à eux.

(...) nous ça ça peut nous permettre genre changer l'image qu'on a d'eux ...C'est peut-être que les gens peuvent penser ah bien tu sais c'est peut-être des personnes attardées mentales, mais ce n'est pas, ce n'est pas juste ça c'est des personnes normales (...). (Hélène)

Elle croit que le projet pourrait permettre à ceux qui méprisent d'emblée ces élèves de les découvrir. Elle entretient l'idée qu'ils se sentiraient ensuite mal de les avoir ridiculisés. Elle mentionne que le changement positif de l'image qu'elle avait d'eux s'avère le plus gros point positif de son expérience.

4.1.8.6 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par une possibilité de voir différemment les élèves de sa classe et de les connaître un peu plus.

Elle rapporte avoir pu se rapprocher avec les autres élèves de sa classe qui participaient aussi au projet en apprenant un peu plus à les connaître. Elle raconte d'ailleurs qu'il s'agissait de la première fois qu'elle voyait ses collègues de classe danser.

4.1.8.7 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par le fait de la recommander avec conviction pour que le projet puisse être offert à d'autres écoles.

Différentes raisons amèneraient la participante à recommander le projet. Tout d'abord, parce qu'elle considère qu'il peut beaucoup aider les jeunes qui sont dans le besoin, que ce soit un ami ou un élève ayant une déficience intellectuelle. Ensuite, parce qu'il s'agit d'une expérience nouvelle qui permettrait

aux élèves de faire des rencontres et de créer des liens. Finalement, elle le recommanderait pour l'amusement qu'il procure. Elle se dit fière si les témoignages de chaque participant, dont le sien, permettaient de mettre à l'avant-plan les apports du projet afin qu'il puisse continuer. Elle semble tellement croire au projet qu'elle se dit confiante qu'il sera possible de trouver du financement pour assurer sa pérennité.

4.1.8.8 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par une augmentation de la motivation scolaire, ce qu'elle n'avait initialement que très peu, et un certain impact au niveau de son assiduité scolaire.

Hélène raconte que d'aller à l'école était plus amusant grâce à la danse-thérapie. Elle dit ne pas être normalement motivée à aller à l'école et s'absenter parfois, autant à ses classes régulières qu'à la danse-thérapie. Une importance était toutefois accordée afin d'être présente aux séances. Il est possible que cela soit dû à la présence des élèves issus de la classe DIM. En effet, tel que mentionné précédemment, lorsqu'elle s'absentait aux séances, elle y allait quand même afin d'aller saluer spécifiquement ces élèves.

4.1.8.9 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de leur danse-thérapeute qu'elle percevait drôle et qui s'impliquait activement à aider les élèves en difficultés.

La gentillesse et l'humour de leur danse-thérapeute ont été soulignés par la participante. La capacité de cet individu à faire rire chaque participant a été d'ailleurs mentionnée. Selon elle, il était évident que la personne qui animait les séances tenait à aider les élèves ayant une déficience intellectuelle.

4.1.8.10 Pour Hélène, l'EVDT se traduisait par un espace au sein duquel elle a pu être touchée par le fait de percevoir la bienveillance et la gentillesse de son enseignante envers les élèves ayant une déficience intellectuelle.

Il n'y aurait pas eu de différence entre l'enseignante qu'elle connaissait en classe régulière et l'enseignante présente en danse-thérapie. La participante a toutefois noté que son enseignante semblait contente d'aider les élèves issus de la classe DIM et avait une bonne approche bienveillante avec chacun. Elle ajoute qu'elle n'apprécie pas particulièrement ses enseignants habituellement, mais qu'elle apprécie cette enseignante.

4.1.9 Structure relative de PI13 : Isaac

Dix thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le neuvième participant issu du secondaire :

4.1.9.1 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par un moment agréable dû au fait qu'il a découvert la gentillesse des élèves de la classe DIM.

Ce participant a particulièrement aimé avoir été en contact avec les élèves de la classe DIM et il s'agit d'ailleurs de la raison première qui justifiait son appréciation du projet. Ce contact singulier avec des individus qu'il qualifie comme étant différents n'aurait, selon lui, jamais eu lieu autrement. Il explique cela par le fait que ces élèves sont localisés dans un autre pavillon de l'école, qu'il ne les voyait donc pas et que ces derniers étaient peu portés vers les élèves des classes régulières. Isaac raconte avoir découvert leur gentillesse au travers des séances.

4.1.9.2 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par le plaisir ressenti au travers des diverses activités amusantes proposées.

Il mentionne son appréciation des activités proposées dans les séances, dont deux plus spécifiquement. Premièrement, il aborde l'activité qui consistait à jouer au ballon tous les participants ensemble. Deuxièmement, il raconte la danse de groupe qui avait lieu au son de la musique lors de laquelle les participants s'amusaient à s'échanger des foulards entre eux. De manière générale, il rapporte avoir vécu une expérience amusante et se dit content d'y avoir participé. Il aurait pris la décision de demeurer dans le projet après l'avoir initialement essayé puisqu'il s'y plaisait. Il ne soulève n'avoir aucun point négatif à partager.

4.1.9.3 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par une meilleure connaissance des élèves de sa classe, mais aucun changement au niveau de ses relations amicales déjà existantes avant le projet.

Il raconte avoir pu en apprendre davantage sur les élèves de sa classe qui participaient aussi au projet. Il a découvert leurs préférences et leur façon de danser, ou de manière plus générale, de bouger. Il explique que sa participation aux séances n'a pas eu d'incidence sur sa relation avec ses amis.

4.1.9.4 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de la gentillesse et de l'humour de leur danse-thérapeute.

Isaac aborde la gentillesse et les blagues humoristiques de leur danse-thérapeute. Il mentionne qu'il s'agissait d'une personne drôle.

4.1.9.5 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par une organisation adéquate considérant la fréquence, la taille du groupe ainsi que la matière manquée qui n'incluait pas d'examens.

Il explique que la taille du groupe de dix participants, qui incluait son enseignante, ainsi que la fréquence d'une heure par semaine lui apparaissaient appropriées. Il se dit à la fois intéressé, mais en même temps indifférent s'il en avait eu plus souvent. En ce qui a trait à la logistique des cours académiques manqués pour participer à la danse-thérapie, il dit ne pas avoir été dérangé par le fait de devoir d'absenter des cours puisqu'il ne s'agissait pas d'examens. Il ajoute toutefois qu'il aurait abandonné le projet si cela l'avait amené à devoir manquer des tests académiques.

4.1.9.6 Pour Isaac, l'EVDT ne se traduisait pas nécessairement par un impact quelconque sur sa confiance en lui.

Il rapporte avec hésitation ne pas savoir si les séances ont eu un impact sur sa confiance en lui.

4.1.9.7 Pour Isaac, l'EVDT ne se traduisait pas par un réel impact sur sa motivation à l'école.

Il dit avoir été motivé à participer aux séances de danse-thérapie, alors qu'il raconte que sa motivation scolaire habituelle est variable. Il explique qu'il anticipait positivement la danse-thérapie les mercredis. Toutefois, il ne voit pas de lien entre la danse-thérapie et les efforts supplémentaires qu'il mettait à l'école cette même année.

4.1.9.8 Pour Isaac, l'EVDT ne se traduisait pas par une augmentation de son assiduité scolaire.

Le participant dit ne pas avoir perçu d'impact sur son assiduité scolaire. Il se dit incertain du nombre de séances qu'il a manqué, mais croit s'être absenté à deux reprises.

4.1.9.9 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par une découverte inédite liée à la nature de la danse-thérapie qui était différente de ses attentes.

Il explique que ses attentes envers le projet et la réalité étaient discordantes. En effet, il s'attendait initialement à ce que les séances ressemblent plutôt à des cours de danse. Isaac avait l'attente de bouger davantage dans les séances. Or, il rapporte que la danse-thérapie prenait plutôt la forme de différentes activités, ce qui l'a étonné.

4.1.9.10 Pour Isaac, l'EVDT se traduisait par recommander le projet pour son opportunité à faciliter le contact social et les nouvelles rencontres.

Il recommande avec enthousiasme le projet à d'autres, dont ses amis et d'autres écoles. Il explique que cette recommandation repose sur le fait que les personnes qui ont de la difficulté à entrer en contact avec les autres peuvent bénéficier de l'expérience de se créer des liens. Il ajoute que les élèves qui rencontrent des difficultés au niveau relationnel peuvent participer au projet afin d'entrer en contact avec les autres.

4.1.10 Structure relative de PJ23 : Jules

Seize thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le dixième participant issu du primaire :

4.1.10.1 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par une expérience appréciable et profitable qu'il souhaite que d'autres élèves puissent en profiter.

Il raconte qu'il a estimé le projet dans son ensemble et qu'il est content d'y avoir participé. Il aurait même aimé que les séances soient plus longues afin d'en profiter encore plus. Il indique qu'il aurait continué à participer au projet s'il se poursuivait. Jules recommanderait le projet autant à un ami qu'à d'autres écoles. Selon lui, des écoles pourraient particulièrement en bénéficier si elle regroupe des classes en adaptation scolaire. Il croit aussi que les élèves issus des classes régulières peuvent profiter de la danse-thérapie. Le participant précise qu'il pense que les autres participants ont également apprécié leur expérience.

4.1.10.2 Pour Jules, bien qu'il ait apprécié les activités dans son ensemble, la redondance de certaines d'entre elles et la longueur de la détente ont plutôt généré chez lui de l'ennui.

Assez rapidement en entrevue, le participant partage son ennui face à la redondance des activités. Il rapporte qu'il y avait peu de nouveauté et que les activités se répétaient essentiellement à chaque séance. Cela ne l'empêchait pas d'apprécier les activités qui représentaient d'ailleurs un des plus gros points positifs de son expérience. De surcroît, le moment de détente lui apparaissait trop long. Il aurait diminué la durée de la détente à environ 3 minutes contrairement à la durée proposée de 5 à 10 minutes.

4.1.10.3 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de la musique utilisée et choisie par les participants.

Le participant aborde la place de la musique au sein des séances. Celle-ci était surtout utilisée en fin de séance lors de la danse libre avec les foulards. De plus, il explique que le choix de la musique ne s'effectuait pas de manière aléatoire : les adultes responsables désignaient trois participants qui proposaient tour à tour des titres de chansons. Il ajoute qu'une vérification préalable des chansons proposées en lien avec la vulgarité et leur adéquation au contexte était effectuée. Le tout représentait une liste d'une vingtaine de chansons dans laquelle les participants pigeaient pour leurs choix respectifs. Il est arrivé que Jules propose sa musique, mais cela le laissait indifférent. Il ne rapporte pas avoir eu une expérience nécessairement plus agréable lorsque sa musique jouait.

4.1.10.4 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de leur danse-thérapeute qui s'avérait être une personne avec qui il pouvait s'amuser.

Le participant souligne la gentillesse et le côté ludique de leur danse-thérapeute. Il nomme sa capacité à proposer de bonnes activités et à s'amuser. Il aborde également son aptitude à s'exprimer de manière libre et spontanée, notamment sur ses idées, et à bien s'organiser. De plus, Jules apprécie la nature non autoritaire de leur danse-thérapeute qui ne se montrait pas sévère comme peuvent parfois l'être certains enseignants.

4.1.10.5 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par des parties bien distinctes composant une séance lui offrant notamment la possibilité de bouger, les échauffements et la danse libre étant d'ailleurs les étapes qu'il préférait.

Il mentionne en entrevue les parties composant une séance : l'accueil, les échauffements, suivi d'une ou deux activités, la danse libre avec musique et foulards, pour ensuite effectuer la détente, le mouvement de clôture et finalement les salutations. En ce qui concerne les activités ou les jeux, il explique qu'ils lui permettaient de bouger. Il ajoute avoir apprécié particulièrement ceux utilisant la bande élastique. Au niveau des échauffements, ceux-ci pouvaient prendre la forme d'un mouvement effectué par un participant ou leur danse-thérapeute que le groupe répétait ensuite en synchronie. Les échauffements et la danse libre représentaient ses parties favorites.

4.1.10.6 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par une logistique adéquate, tant au niveau de l'horaire que du local, à l'exception du nombre impair de participants.

Il raconte que l'horaire des séances en fin de journée lui convenait tout à fait et lui permettait de se reposer davantage. Il expliquait que cela l'amenait à bien terminer ses journées d'école. Dans un autre ordre d'idées, le local est décrit par le participant comme étant grand et offrant un espace suffisant. Il nomme toutefois le plancher qui aurait parfois pu être plus propre. En ce qui a trait au nombre impair de neuf participants, il aurait été plus logique selon lui d'être dix afin que les duos se créent plus facilement.

4.1.10.7 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par la contribution au groupe de la technicienne en éducation spécialisée par son calme et son indulgence.

Lorsqu'il est question de la technicienne en éducation spécialisée qui prenait part aux séances de danse-thérapie, Jules mentionne le calme qui émanait d'elle. Il se dit toutefois indifférent face à ce calme. Il aborde aussi sa bonne organisation et le fait qu'elle ne soit pas sévère ni stricte.

4.1.10.8 Pour Jules, l'EVDT ne se traduisait pas par un réel impact sur sa confiance en lui, bien qu'à ses yeux il en percevait les bénéfices chez les autres.

Au départ, le participant explique que les séances ont eu un petit impact sur sa confiance en lui pour ensuite le nier. Il ajoute qu'il avait déjà beaucoup de confiance en lui et donc qu'il ne pouvait pas y avoir de changement à ce niveau. Il raconte toutefois avoir la perception que la confiance en soi des élèves provenant de la classe DM a augmentée au fil des séances. Il attribue cela au fait que ces derniers pouvaient s'apercevoir qu'ils n'étaient pas les seuls à rencontrer des difficultés et que chaque personne fait face à son lot de difficultés. Ce serait ainsi au contact des élèves de la classe régulière que les jeunes

ayant une déficience multiple ont pu, selon lui, accroître leur estime de soi. Tel qu'il le mentionne : « Les DM ils ont peut-être qu'ils ont plus de confiance en eux, parce que peut-être que eux aussi ils ont remarqué qu'il y a ... qu'ils ne sont pas les seuls à avoir des difficultés. » (Jules)

4.1.10.9 Pour Jules, l'EVDT a favorisé le développement d'une relation d'amitié sincère avec un élève spécifique de la classe DM.

Le participant explique que le projet n'a pas eu d'incidence sur ses relations amicales. Il nomme toutefois avoir développé une relation d'amitié avec un élève ayant une déficience multiple qu'il a rencontré grâce aux séances. Il aimait jouer avec lui et le choisissait presque systématiquement comme coéquipier pour les jeux en duo : « Moi j'étais j'étais presque toujours avec [participant x], (...) je l'aimais un petit peu plus. » (Jules) Ces deux élèves auraient développé une belle entente ensemble et Jules croit que cet élève l'appréciait aussi.

4.1.10.10 Pour Jules, malgré sa hâte de participer aux séances de danse-thérapie, l'EVDT ne se traduisait pas par une incidence sur sa motivation scolaire en général.

Il nie le fait que les séances de danse-thérapie aient eu un quelconque impact sur sa motivation à aller à l'école. Toutefois, il rapporte avoir hâte aux mardis, car c'était la journée de la semaine lors de laquelle il avait de la danse-thérapie.

4.1.10.11 Pour Jules, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement en lien avec son assiduité scolaire.

Le participant dit s'absenter rarement de l'école de manière générale. Il rapporte n'avoir manqué qu'une seule séance de danse-thérapie pour cause de maladie. Aucun changement n'a donc pu être possible au niveau de sa présence à l'école, car il ne s'agissait pas d'un élève qui s'absentait de l'école à priori.

4.1.10.12 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par un moment qui lui permettait de relaxer.

Il raconte que la détente et la musique l'amenaient à relaxer, d'autant plus qu'il travaillait beaucoup en classe avant les séances. Tel que mentionné précédemment, l'horaire favorisait cette détente étant donné que les séances avaient lieu en fin de journée.

4.1.10.13 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par avoir apprécié le contact avec les élèves de la classe DM, même si certains adoptaient une attitude plutôt immature en début d'année.

Le participant dit avoir estimé le contact avec les élèves ayant une déficience multiple. Il précise que certains agissaient parfois de manière insignifiante et commettaient des bêtises. Il s'agissait d'enfantillages qui n'étaient pas assez graves pour être punies, mais qui perturbaient le déroulement des séances tout de même. Or, ces agissements se seraient résorbés au fil des séances.

4.1.10.14 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par l'opportunité découvrir la réalité des élèves ayant une déficience multiple entraînant par la suite une déstigmatisation envers ces derniers.

Jules nomme clairement son intérêt et sa curiosité envers la réalité des élèves issus de la classe DM : « (...) [Je voulais] aussi apprendre à les connaître comme comment, comment c'est être un DM. » (Jules) Avant les séances, il ne côtoyait en aucun moment ces élèves outre que de les voir se déplacer dans le corridor. Il demeure pertinent de noter que la manifestation ne s'arrêtait pas qu'à une simple curiosité, mais s'accompagnait d'un désir d'entraide. Effectivement, il souhaitait « (...) apprendre euh à connaître les DM, mais aussi à savoir c'est quoi leurs difficultés, les les aider à à résoudre leurs difficultés. » (Jules). Le participant souligne la difficulté de leur réalité et, en quelque sorte, l'injustice qui peut s'y relier. Il reconnaît que les élèves des classes régulières peuvent se familiariser avec la réalité des élèves provenant des classes DM.

4.1.10.15 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par une augmentation du répertoire de mouvements des élèves issus de la classe DM.

Un aspect important que nomme ce participant consiste en l'opportunité qu'offre la danse-thérapie d'améliorer la qualité et la quantité de mouvements effectués par chacun. La bonification du répertoire de mouvement s'adresse, selon Jules, principalement aux élèves ayant une déficience multiple, dont des déficiences physiques. « Je voulais, dit-il, je voulais aider les autres à plus comme apprendre à faire des mouvements qu'ils ont de la misère à faire » (Jules). Il rajoute qu'il a effectivement vu une différence dans l'exécution de certains de leurs mouvements au fil des séances. Il a aussi dénoté l'élargissement de leur répertoire en ayant la capacité de réaliser de nouveaux mouvements. Le participant n'aurait pas perçu de changement au niveau de son propre répertoire, mais reconnaît la possibilité que cela survienne pour un ami qui s'adonnerait à la danse-thérapie par exemple.

4.1.10.16 Pour Jules, l'EVDT se traduisait par une motivation dès le départ à y participer.

Il explique le processus décisionnel pour le choix des élèves qui ont participé à la danse-thérapie : son enseignante avait ciblé trois jeunes et leur avait ensuite demandé s'ils souhaitaient y participer. Il raconte qu'il a d'emblée accepté l'invitation parce qu'il en avait envie. Il ajoute ne pas connaître la raison pour laquelle son enseignante l'a initialement choisi.

4.1.11 Structure relative de PK24 : Karine

Douze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec la onzième participante issue du primaire:

4.1.11.1 Pour Karine, l'EVDT est caractérisée par une déstigmatisation envers les élèves en adaptation scolaire.

Son expérience lui a permis de développer une meilleure connaissance des élèves en adaptation scolaire changeant ainsi son regard envers ces derniers. Elle a surtout pris conscience des nombreuses ressemblances entre elle et ceux-ci et qu'il ne faut pas juger les autres par leurs apparences. De plus, en racontant son expérience à ses amis, elle arrivait à transformer positivement les idées préconçues de ceux qui riaient initialement de ces jeunes.

4.1.11.2 Pour Karine, la seule déception associée à l'EVDT était due à la dimension répétitive des activités offertes.

Un certain ennui causé par une répétition excessive des mêmes activités a été vécu par la participante. Elle aurait souhaité des activités différentes chaque semaine. Elle aurait aimé être consultée dans le choix des activités, même si elle comprend les besoins particuliers des élèves en adaptation scolaire. De surcroît, un autre aspect qui la décevait était de rater les ateliers intéressants en classe pour participer à la danse-thérapie.

4.1.11.3 Pour Karine, l'EVDT était vécue comme une expérience positive grâce au choix de la musique.

Elle appréciait particulièrement la danse-thérapie lorsqu'elle pouvait danser librement sur une musique choisie par les participants. Elle avait l'impression à ce moment que le plaisir était partagé avec tous les élèves du groupe.

4.1.11.4 Pour Karine, l'EVDT était vécue comme une expérience positive de par sa structure.

Elle aborde d'elle-même les différentes parties qui composaient une séance. Elle souligne le début (accueil des jeunes dans leur état présent) et la fin de la séance (relaxation et retour) comme des moments marquants. Elle note le plaisir qu'elle a eu d'avoir beaucoup d'activités et d'utiliser différents outils comme les foulards et les balles. Elle avait l'impression que le groupe était bien géré par les adultes de manière générale.

4.1.11.5 Pour Karine, l'EVDT n'était pas considérée comme de la danse à proprement parler.

Même si elle a participé activement à chacune des séances, Karine note toutefois ne pas aimer danser et ne pas l'avoir fait. Elle fait ainsi une distinction nette entre de la danse et la danse-thérapie.

4.1.11.6 Pour Karine, l'EVDT a été perçu comme une expérience de groupe agréable étant donné sa dimension ludique.

Le groupe en danse-thérapie, tel que décrit par la participante, était un groupe agréable qui s'amusait et qui n'était pas en opposition. Elle appréciait le travail en équipe et aurait même aimé que le groupe soit plus grand. Elle appréciait l'humour et la bonne humeur contagieuse de leur danse-thérapeute.

4.1.11.7 Pour Karine, l'EVDT était vécue positivement par un certain sentiment de responsabilité auprès d'élèves plus jeunes.

Elle aurait elle-même pris un rôle particulier dans le groupe de danse-thérapie, soit celui de l'accompagnatrice. Elle avait le sentiment de travailler avec les jeunes en adaptation scolaire et la danse-thérapie représentait pour elle une activité qui servait surtout à ceux-ci. Elle aimait les regarder avoir du plaisir. Le travail avec les jeunes ayant des déficiences multiples demeurait le point positif majeur de son expérience. De plus, l'EVDT lui a permis de poursuivre son intérêt du travail avec des enfants plus jeunes.

4.1.11.8 Pour Karine, l'EVDT avait des effets bénéfiques sur son attitude générale notamment sur sa perception des autres et son impulsivité.

L'EVDT se traduisait par une meilleure capacité d'autorégulation, spécifiquement en ce qui a trait à l'impulsivité et l'irritabilité. Un changement dans la relation avec ses amis et avec son beau-père serait survenu à la suite de son expérience. La danse-thérapie l'aurait amené à avoir une meilleure attitude générale ce qui aurait eu un impact positif sur ces relations.

4.1.11.9 Pour Karine, l'EVDT a eu un certain effet sur son estime et sa confiance en elle.

La participante mentionne une fierté et une confiance en elle de partager son expérience en danse-thérapie à ses amis. Cependant, lorsque la question lui est posée textuellement, elle est incertaine que la danse-thérapie ait augmenté sa confiance en elle, car elle mentionne avoir une faible estime d'elle-même depuis toujours.

4.1.11.10 Pour Karine, l'EVDT a eu des effets positifs notamment sur sa motivation à réussir à l'école.

Un changement a été perçu au niveau de sa motivation à l'école en lui redonnant confiance. Elle explique vouloir dorénavant réussir pour les jeunes ayant des déficiences multiples qu'elle a rencontrés durant la danse-thérapie. « Je me dis bon, au moins, je ... au moins, j'ai une motivation. Je me dis je pourrais réussir pour eux, parce qu'eux ne sont pas capables de faire ça » (Karine). Elle pense que ce changement se perdurera à long terme.

4.1.11.11 Pour Karine, l'EVDT n'a eu aucun impact sur son assiduité scolaire.

L'expérience vécue ne se traduisait pas par un changement sur ses absences à l'école, car elle ne s'absentait pas initialement à ses cours.

4.1.11.12 Pour Karine, l'EVDT représentait une chance d'avoir été choisi pour y participer.

Karine était grandement investie dans la danse-thérapie. Elle en parlait à presque tous ses amis. Elle se disait enthousiasme et reconnaissante d'y participer. De manière générale, elle était contente d'avoir eu la chance de pouvoir vivre cette expérience plaisante.

4.1.12 Structure relative de PL25 : Loïc

Quatorze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le douzième participant issu du primaire :

4.1.12.1 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par un moment agréable et amusant.

Le premier élément abordé en entrevue par Loïc était le moment plaisant qu'il vivait. Il rapporte avoir éprouvé du plaisir, et ce, malgré les quelques inconvénients mineurs qui se sont présentés.

4.1.12.2 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par une répétition ennuyante de certaines activités.

Un des inconvénients mentionnés plus tôt réfère à la répétition d'activités d'une séance à l'autre. Il se disait ennuyé par une telle répétition. Il ajoute qu'il s'agit du seul aspect à améliorer des séances de danse-thérapie selon lui.

4.1.12.3 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par l'opportunité de se familiariser avec la réalité des élèves issus de la classe DM le conduisant à les déstigmatiser.

En côtoyant les élèves de la classe DM, il a pu découvrir la nature de leurs difficultés ainsi que le côté imprévisible de leurs comportements. À ce sujet, il mentionne l'écoute distraite, la parole facile et la nécessité de mettre des limites claires avec ceux-ci. Loïc explique avoir aimé travailler avec ces jeunes et s'être intéressé à leur vécu. Le désir de mieux les connaître s'agissait d'ailleurs de sa motivation principale à participer au projet. Lorsqu'il lui est demandé s'il recommande le projet à un autre élève, il répond sur l'affirmative en disant : « (...) comme ça ils vont se sentir comme s'il était avec un ami, mais qui a une déficience. » (Loïc).

4.1.12.4 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de la liberté possible dans l'exécution des mouvements lors de la danse libre.

Il explique avoir apprécié danser librement et exécuter une panoplie de mouvements selon son envie du moment. Il aimait aussi que les autres participants le suivent dans sa proposition de mouvements. Cette danse libre agrémenté de musique représentait son moment favori.

4.1.12.5 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par l'utilisation appréciée des différents outils dont la bande élastique et le ballon.

Le participant nomme les outils utilisés en séance tels que le parachute, la bande élastique, les balles, les foulards et les poches. Sa manière préférée de les utiliser étaient d'en faire un jeu comme en déposant le ballon au centre de la bande élastique en forme de soleil. Le groupe devait alors travailler conjointement afin que le ballon ne tombe pas au sol.

4.1.12.6 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par une incidence très positive sur sa confiance l'amenant à se dégêner et à prendre sa place.

Il explique qu'un changement s'est opéré au niveau de sa gêne envers les autres. Les séances l'auraient amené à se dégêner ce qui se serait transposé dans son quotidien également. Il refusait catégoriquement l'invitation des autres auparavant, alors que dorénavant il va vers les autres lorsqu'il est interpellé. Le sentiment d'ouverture se serait fait tout d'abord graduellement en séance : « Parce qu'avant j'étais gêné gêné au bout, je parlais très rarement, (...) avant je ne parlais jamais, juste quand on faisait les exercices, mais après c'était ... avec le temps ça m'a comme moins gêné (...), je rentrais dans la classe, je me cachais un peu, puis après je rentre comme un peu plus fier. » (Loïc) Il se disait effectivement plus fier de prendre la place qui lui revenait. Ce sentiment de fierté se serait également transposé à sa présence à l'école de manière générale.

4.1.12.7 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par un changement dans ses relations amicales en créant de nouvelles amitiés.

Il estime que la danse-thérapie l'a obligé d'une certaine manière à aborder et à s'ouvrir aux autres. De surcroît, il explique avoir eu l'impression de s'être fait de nouveaux amis.

4.1.12.8 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par une incidence sur sa motivation scolaire qui lui a permis de prendre sa place à l'école.

Il nomme clairement l'impact du projet sur sa motivation scolaire : « (...) avant je ne voulais absolument pas y aller [à l'école], puis là je veux un peu ... puis là je veux plus y aller [grâce à la danse-thérapie]. » (Loïc)
Il explique cette incidence positive par le désir d'en apprendre davantage sur la réalité des élèves issus de la classe DM. Deux aspects ont favorisé sa prise de position dans le groupe et dans sa classe : la prise de parole libre et sa présence physique remarquée. « (...) On pouvait parler quand on veut, dit-il, mais il ne fallait pas qu'on se cache en arrière, quelque part, qu'on reste caché dans notre coin. » (Loïc).

4.1.12.9 Pour Loïc, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement quelconque en ce qui a trait à son assiduité scolaire.

Le participant ne s'absentait habituellement pas de l'école et le projet ne pouvait donc pas avoir d'impact à ce niveau.

4.1.12.10 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par la gentillesse des deux adultes présents : leur danse-thérapeute et la technicienne en éducation spécialisée.

Lorsque son opinion lui est demandée au sujet des deux adultes présents durant les séances, il mentionne leur gentillesse.

4.1.12.11 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par un éveil à l'autre.

Tel que mentionné par le participant, un certain éveil à l'autre a vu le jour durant le projet pour lui : « Ça m'a comme ... rendu ... comme woohoo ! J'ai ... ça m'a comme ... plus réveillé (...) Plus euh dévoué au monde (...) plus vers le monde réel que dans mon monde (...) [la danse-thérapie a] ouvert un peu ma bulle » (Loïc). Ainsi, il fait preuve d'un enthousiasme et d'un dévouement davantage marqué vers les autres. Il explique avoir été auparavant tourné dans son univers et dorénavant ouvert à partager une expérience avec l'autre.

4.1.12.12 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par recommander le projet afin de se familiariser avec la réalité des élèves de la classe DM et de développer un lien avec ceux-ci.

Loïc recommande la danse-thérapie à d'autres élèves et à d'autres écoles. Il se justifie en expliquant que celle-ci permet d'apprendre à connaître la réalité d'un élève issu de la classe DM. Il ajoute aussi que l'élève peut créer une nouvelle amitié avec eux.

4.1.12.13 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par un sentiment de calme et de fatigue à la suite des séances.

Il rapporte un calme et une sensation d'endormissement après les séances. Il se dit fatigué après une séance, mais aussi nommé se sentir plus posé. Heureusement, il y n'avait pas de cours académique après la danse-thérapie, lui permettant ainsi de se diriger à la maison après celle-ci.

4.1.12.14 Pour Loïc, l'EVDT se traduisait par aborder à la maison son appréciation de côtoyer les élèves issus de la classe DM.

Lorsque la question lui est posée, le participant explique partager un peu son expérience en danse-thérapie à la maison. Plus précisément, il aurait partagé à sa mère son appréciation du projet. Il lui aurait également parlé qu'il aimait côtoyer les élèves provenant de la classe DM.

4.1.13 Structure relative de PM26 : Maxime

Quatorze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le treizième participant issu du primaire :

4.1.13.1 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par une appréciation générale considérant notamment son assurance à recommander le projet et le plaisir qu'il en retirait.

Il mentionne ne pas avoir eu d'activités favorites, mais plutôt de les avoir appréciés dans leur ensemble. Il ajoute ne pas avoir eu d'éléments négatifs à partager en lien avec son expérience. Il recommande sans hésitation aux autres écoles d'intégrer la danse-thérapie. Il recommande aussi à ses amis ou collègues de

classe de participer au projet et aurait souhaité pouvoir le poursuivre si cela avait été possible. Finalement, il nomme l'amusement qui a évolué tout au fil des séances et qu'il a pu en retirer.

4.1.13.2 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par une déstigmatisation envers les élèves de la classe DM après s'être familiarisé avec leur réalité.

Le projet a eu un effet important auprès de Maxime en ce qui a trait à la déstigmatisation des jeunes ayant une déficience multiple. Ce phénomène a pu se réaliser en apprenant à mieux connaître leur réalité. Il nomme avoir pu se familiariser avec leurs comportements et leur réceptivité. Il explique que le projet « (...) peut aider comme à apprendre comment les personnes des classes spécialisées ils vivent dans en tant que tel pis ben que ça créé des liens. » (Maxime) Comme il le mentionne, ces liens étaient tout nouveaux pour lui : « (...) j'ai créé des liens avec ces élèves-là que je parlais pas vraiment, quasiment pas du tout heu... avant, de... l'activité. » (Maxime). Ces liens sont d'ailleurs l'élément le plus positif de son expérience. Le participant ajoute qu'il les salue et les aborde dans les corridors de l'école dorénavant. De plus, il s'est montré sensible à une désorganisation au niveau sensoriel vécue par un élève issu de la classe DM à la suite de l'éclatement d'un ballon. Cet événement lui a permis de prendre conscience de la sensibilité de ces jeunes. Il raconte avoir l'impression de bien connaître ces élèves dorénavant et souhaiterait être maintenant en contact avec d'autres. Ainsi, une ouverture à la différence de l'autre semble s'être opérée chez ce jeune.

4.1.13.3 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par le sentiment valorisant d'avoir pu aider les élèves issus de la classe DM.

De différentes manières, le participant explique avoir apprécié l'expérience via l'aide qu'il a pu apporter aux jeunes ayant une déficience multiple. En effet, il nomme notamment qu'il avait « (...) l'impression de leur apprendre des fois, à faire des choses, qu'ils ... qu'ils avaient un peu de misère ou des choses comme ça, fait que ça [il a] aimé ça. » (Maxime). Il nomme avoir pu aider ces élèves à se dépasser en surmontant certaines de leurs difficultés. Dans l'optique de convaincre un ami de sa classe à participer au projet, il s'exprime ainsi : « ben... je leur dirais qu'ils peuvent aider, que ça peut aider des gens comme à... mieux évoluer si on peut dire ça comme ça, pis heu... que c'est super le fun de faire des activités avec eux et tout. » (Maxime).

4.1.13.4 Pour Maxime, l'EVDT ne se traduisait pas par une incidence sur sa confiance en lui.

Il explique avoir déjà une bonne confiance en lui préalablement au projet et croit donc ainsi qu'il n'y a pas eu changement à ce niveau pour lui. Toutefois, il ajoute que cela a pu être le cas chez d'autres participants.

4.1.13.5 Pour Maxime, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement au niveau de ses relations amicales préexistantes.

Maxime dit qu'il n'y a pas eu de changement à cet effet et que les participants de sa classe étaient déjà ses amis. Il explique qu'il avait déjà au préalable une bonne entente avec eux. Il partageait son vécu principalement à ces autres participants du projet.

4.1.13.6 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par un certain effet sur sa motivation scolaire selon lui.

D'emblée, il explique que la danse-thérapie a eu une incidence sur sa motivation scolaire dans le sens où il avait du plaisir à l'école à ce moment. Il ajoute préférer aller en séance de danse-thérapie que de faire un cours académique. Il revient toutefois ensuite sur ses paroles et explique que cela n'est pas directement lié à sa motivation scolaire.

4.1.13.7 Pour Maxime, l'activation physique vécue durant l'EVDT se traduisait par une meilleure concentration en classe.

Le participant nomme clairement un lien entre sa concentration et les séances de danse-thérapie. Il dit se sentir davantage concentré dans les périodes académiques lors de son retour en classe. « (...) T'as fait comme de l'activité, dit-il, un peu plus physique fait que (...) t'es comme un peu plus concentré à mon avis là pour le travail quand tu reviens en classe. » (Maxime). Ainsi, le lien qu'il fait avec la concentration concerne l'activation physique que peut procurer la danse-thérapie.

4.1.13.8 Pour Maxime, l'EVDT ne se traduisait pas par une modification de son assiduité scolaire.

Il explique qu'il n'est normalement jamais absent de l'école et donc que le projet n'a pas pu avoir d'impact à ce niveau.

4.1.13.9 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par une logistique adéquate en lien avec l'horaire, le local et la taille du groupe.

Il explique que la plage-horaire de la danse-thérapie se situait tout juste après la période du dîner. Il raconte que, de cette manière, il n'avait pas de travail académique en tête lors de son arrivée dans le local où avait lieu les séances. De surcroît, il rapporte arriver calme aux séances comme celles-ci suivait le dîner. Il se disait relaxe en entrant dans le local et attribuait ce sentiment au fait qu'il venait de terminer la pause-dîner. En ce qui a trait au local, il le décrivait comme étant adéquat, mais ajoute qu'il aurait été trop petit s'il y avait eu plus de participants dans le groupe. Il ajoute d'ailleurs que le nombre de participants était convenable. Toutefois, il mentionne qu'il aurait pu y avoir un nombre égal d'élèves issus des deux classes puisqu'il y avait beaucoup d'activités effectuées en duo.

4.1.13.10 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par répondre aux questions de ses pairs et de son enseignant curieux du déroulement et du contenu des séances.

Il demeure intéressant de noter que ce participant mentionne la curiosité des élèves de sa classe, mais surtout celle de son enseignant face aux séances de danse-thérapie. Effectivement, ce dernier posait des questions devant la classe aux participants à leur retour, et ce, à chacune des séances. Maxime ne se disait aucunement dérangé et à l'aise de partager son vécu devant ses pairs. Il explique qu'il s'agissait plutôt d'un dialogue avec leur enseignant que les élèves de la classe écoutaient passivement.

4.1.13.11 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de leur danse-thérapeute pour sa gentillesse et sa capacité à amuser.

Outre sa gentillesse et sa capacité à amuser, leur danse-thérapeute, de par sa personnalité, les invitait à prendre part à des activités en sa compagnie.

4.1.13.12 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par l'appréciation de la présence de la technicienne en éducation spécialisée.

De manière similaire à leur danse-thérapeute, ce participant souligne la gentillesse de la technicienne en éducation spécialisée. Il nomme également son appréciation à partager des activités avec elle.

4.1.13.13 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par une belle dynamique de groupe caractérisée par l'amusement et la gentillesse.

Il décrit le groupe de danse-thérapie comme étant amusant et gentil. Il raconte apprécier partager des activités avec son groupe. De plus, il souligne la gentillesse de chaque participant. Il dénote toutefois l'absence répétée d'une participante issue de la classe DM due à des rendez-vous. Outre ce dernier point, il explique qu'une bonne dynamique était installée au sein du groupe.

4.1.13.14 Pour Maxime, l'EVDT se traduisait par avoir été initialement motivé à y participer à la suite de la belle présentation qui en a été faite et afin d'aider les autres élèves.

Lorsque la question lui est posée sur sa motivation initiale, il raconte que la belle présentation du projet qui lui a été fait par son enseignant l'a séduit. Il explique avoir été choisi par leur enseignant afin de participer au projet et avoir été rencontré séparément avec les autres participants à ce sujet bien spécifique. De plus, il nomme comme motivation la possibilité d'aider les élèves issus de la classe DM à faire différents apprentissages. Il aborde aussi la motivation de les aider à surmonter leurs difficultés.

4.1.14 Structure relative de PN27 : Nathalia

Quinze thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec la quatorzième participante issue du primaire :

4.1.14.1 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par la déstigmatisation envers les élèves ayant des déficiences multiples et une ouverture à la différence.

Elle aurait fait de nouveaux apprentissages et des prises de conscience importantes en côtoyant les élèves issus de la classe DM. Cette participante nomme avoir saisi, à la suite de son expérience, la notion de l'unicité de chaque individu : « (...) moi, moi la danse-thérapie m'a ... m'a appris que ... que tout le monde est différent (...) » (Nathalia). Avant le projet, elle croyait que chacun avait les mêmes opportunités et que chacun était constitué de la même manière. Elle aurait également réalisé que chacun n'a pas la même chance face aux possibilités qui s'offrent à eux, que plus d'opportunités peuvent s'offrir à elle contrairement aux élèves issus de la classe DM qui ont des difficultés à plusieurs niveaux. Elle explique d'ailleurs avoir ressenti une certaine peine à la suite à cette réalisation. De surcroît, elle dit avoir pu se familiariser avec la réalité des élèves issus de la classe DM l'amenant ainsi à ne plus se moquer de personnes ayant des handicaps. Elle verbalise ce qui suit :

(...) puis apprendre les personnes qui ont des problèmes puis tout, comme ça quand tu vas voir quelqu'un qui a des problèmes dans la rue, tu ne vas pas te moquer parce que tu vas te rappeler que tu as fait ça avec ... d'autre monde qui avait des problèmes puis tout. (...) Là je ne me moque plus. (...) puis que j'ai appris que ... que moi j'avais la chance de ... comme ça, puis que eux ils n'avait pas la chance, puis tout. (...) Parce qu'on ne sait jamais, je pourrais être comme ça un jour. (Nathalia)

4.1.14.2 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par apporter une aide aux élèves issus de la classe DM.

Elle explique que les activités proposées servaient à développer et soutenir le plein-potentiel de ces élèves. Elle ajoute aussi qu'elles permettaient à ces derniers d'exécuter des tâches qu'ils n'étaient pas initialement en mesure de compléter. Par ailleurs, la participante se serait naturellement proposée à apporter une aide à l'élève le plus en difficultés en quittant sa place dans le groupe pour aller le soutenir.

4.1.14.3 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par une grande quantité d'activités, mais qui se répétaient parfois trop souvent.

La danse-thérapie correspond à ses yeux à des activités qu'elle associe directement aux élèves avec des besoins particuliers. Elle raconte qu'il y avait une grande quantité d'activités dont celles utilisant l'outil du parachute et l'imagination. Elle nomme le jeu qui consistait à incarner une automobile régie par les feux de circulation. Concrètement, les jeunes devaient ralentir lorsque la couleur jaune était mentionnée, ralentir lorsque rouge et circuler lorsque vert. Nathalia s'exprime sur la trop grande répétition des activités qui la conduisait parfois à être démotivée et lassée.

4.1.14.4 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par des conflits interpersonnels avec leur danse-thérapeute principalement et un élève issu de la classe DM.

Ce thème demeure le plus important dans le discours de cette participante. Effectivement, le conflit avec leur danse-thérapeute semble avoir été central à son expérience alors qu'elle ne se sentait pas écoutée par cette personne, lors des propositions musicales, et ce, à répétition. Après s'être sentie ignorée, elle aurait arrêté de parler dans les séances et refusé de se joindre aux activités en s'asseyant. Elle raconte que leur danse-thérapeute aurait alors tenté de la réintégrer au groupe, mais en vain. Ce sentiment d'être mise de côté lui aurait donné l'envie de quitter le groupe à un certain point, ce qu'elle aurait signifié à son enseignante. Elle rapporte toutefois qu'après avoir pris du recul, elle appréciait l'expérience et ne souhaitait plus quitter. Elle explique aussi que la technicienne en éducation spécialisée a compensé en

faisant le pont au niveau de la communication entre la participante et leur danse-thérapeute. En ce qui a trait aux conflits avec l'élève issu de la classe DM, ceux-ci consistaient à s'insulter mutuellement pour ensuite s'excuser de part et d'autre.

4.1.14.5 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par un plaisir qu'elle en retirait et une appréciation générale de celle-ci.

Elle décrit son expérience comme ayant été très amusante à certains moments. Elle tenterait de convaincre des amis d'y participer en leur disant qu'ils éprouveront du plaisir. Son moment préféré a été la toute dernière séance lors de laquelle ils sont allés jouer à l'extérieur et ont mangé de la crème glacée. Elle nomme également que les séances lui semblaient se défiler en une fraction de secondes et propose ainsi d'allonger les séances. Elle rapporte avoir eu l'envie de poursuivre le projet si l'opportunité lui avait été offerte. Son expérience, dit-elle, fut tantôt une bonne expérience, tantôt une moins bonne dues aux conflits.

4.1.14.6 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par la réalisation de la chance qu'elle a d'avoir ses capacités cognitives et physiques actuelles plus grandes.

Elle fait une distinction entre les opportunités qui peuvent se présenter à elle et les opportunités davantage limitées des élèves issus de la classe DM. Elle raconte être reconnaissante de ses habiletés cognitives et physiques existantes.

4.1.14.7 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par avoir partagé son vécu avec sa mère qui l'a accompagné dans la résolution de ses conflits.

La mère de la participante semble avoir été une personne-ressource pour cette dernière lors des conflits interpersonnels. La participante partageait également le déroulement des séances avec sa mère qui, selon ses dires, semblait apprécier le projet.

4.1.14.8 Pour Nathalia, l'EVDT ne se traduisait pas par un changement au niveau de sa confiance en elle.

Elle ne croit pas que le projet de danse-thérapie ait eu un impact quelconque sur sa confiance en elle.

4.1.14.9 Pour Nathalia, l'EVDT ne se traduisait pas par une incidence sur ses relations amicales préexistantes.

Elle explique qu'elle connaissait déjà les élèves de sa classe qui prenaient part au projet. Certes, elle était davantage en contact avec eux, mais elle ne ressent pas qu'un changement s'est opéré sur ses relations amicales grâce à la danse-thérapie. La participante ajoute toutefois qu'elle abordait souvent les séances de danse-thérapie avec les amis de sa classe qui y participaient également.

4.1.14.10 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par apprendre à mieux travailler en équipe dû aux jeux coopératifs durant les séances, ce qui se serait transposé aux travaux d'équipe en classe.

Elle nomme clairement une amélioration de ses capacités à travailler de concert avec les autres et attribue ce nouvel apprentissage à la danse-thérapie. « Parce qu'on faisait souvent des jeux d'équipe, dit-elle, fait que j'ai appris à mieux travailler en équipe » (Nathalia). Elle explique que ce progrès se serait également transposé aux travaux d'équipe qu'elle réalise en classe. Elle nomme avoir moins de difficulté à travailler en équipe dorénavant et avoir moins tendance à vouloir compléter le travail seule.

Quand quand je travaille en équipe, je veux toujours que ce soit moi qui fait tout. Mais que là j'ai appris que travailler en équipe c'est que tu dois séparer les tâches avec le nombre de personnes qu'il y a dans ton groupe. (...)

[Intervieweuse] : Puis ça tu as appris ça en danse-thérapie ?

[Nathalia] : Ouais. (Nathalia)

Elle ajoute que cet apprentissage concernant la séparation équitable des tâches dans un travail d'équipe qui lui sera permanent. Ainsi, il s'agit selon elle d'un élément en danse-thérapie qui est intimement lié avec de nouvelles compétences académiques. Il s'agit de la seule amélioration qu'elle a perçu en lien avec la vie académique.

4.1.14.11 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par une plus grande motivation scolaire.

Elle mentionne un impact favorable sur sa motivation à aller à l'école et un plus grand enthousiasme à être présente à l'école la journée lors de laquelle les séances avaient lieu. Elle explique qu'elle se disait alors à elle-même que sa journée allait être plaisante comme elle avait de la danse-thérapie.

4.1.14.12 Pour Nathalia, l'EVDT ne se traduisait pas par un impact sur son assiduité scolaire.

La participante raconte qu'elle appréciait aller à l'école de manière générale et que la danse-thérapie n'a pas fait en sorte qu'elle soit davantage présente à l'école.

4.1.14.13 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par une logistique à retravailler en ce qui a trait au local, à la taille du groupe, à la durée et la fréquence des séances.

Nathalia partage le désir de doubler la fréquence des séances et en avoir ainsi deux fois par semaine. Elle partage également l'envie d'allonger les séances et d'augmenter la taille du groupe à une dizaine d'élèves, ce qui apporterait, selon elle, encore plus de plaisir. Toutefois, elle explique que si le nombre de participants est plus grand, il serait nécessaire d'avoir un troisième adulte responsable présent dans les séances. De plus, elle mentionne que le local utilisé limitait les possibilités et ne permettait pas de courir, ni de bouger ou de danser complètement librement.

4.1.14.14 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par recommander le projet à une plus grande population.

Elle nomme la pertinence d'étendre le projet à d'autres écoles et le recommande à des amis et à des élèves ne présentant aucune difficulté au niveau scolaire. Elle propose en effet d'ouvrir le projet à un plus large éventail d'élèves.

4.1.14.15 Pour Nathalia, l'EVDT se traduisait par la chance d'avoir été choisie.

Elle nomme la chance qu'elle a d'avoir été choisie pour participer au projet puisqu'elle était consciente que peu d'élèves en avaient l'opportunité. Elle était également consciente que beaucoup d'élèves de sa classe, dont un de ses amis, auraient aimé prendre part aux séances. La participante explique que les élèves choisis étaient ceux qui présentaient le plus de difficultés au niveau académique.

4.1.15 Structure relative de PO28 : Olivier

Seize thèmes sont ressortis de l'analyse de l'entrevue avec le quinzième participant issu du primaire :

4.1.15.1 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par la déstigmatisation envers les élèves issus de la classe DM en se familiarisant avec leur réalité.

Le participant raconte ne pas avoir été initialement intéressé à travailler avec les élèves en adaptation scolaire. À la suite de son expérience, il rapporte toutefois avoir beaucoup apprécié travailler avec eux. Ce contact lui a permis de se familiariser avec leur réalité en comprenant par ailleurs que certains toléraient difficilement les imprévus, que d'autres ne souhaitaient parfois pas participer activement aux séances et que la gestion de la colère pouvait être difficile pour certains.

4.1.15.2 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par le fait d'avoir été ennuyé et dérangé par l'attitude conflictuelle de certains participants.

Il nomme rapidement en début d'entrevue son mécontentement face à deux éléments spécifiques de son expérience. D'une part, il rapporte que de petites disputes pouvaient éclater entre deux participants et que celles-ci avaient comme effet d'affecter tout le groupe. D'autre part, il se disait ennuyé lorsque certains participants ne souhaitaient pas participer activement aux séances.

4.1.15.3 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par plusieurs activités fort appréciables.

Il mentionne plusieurs activités dont deux qui étaient ses favorites : les activités en duo et l'activité impliquant la co-création d'une œuvre d'art abstraite. Il aurait découvert d'ailleurs le concept d'art abstrait lors de cette activité. Il explique apprécier le travail en équipe et la danse libre accompagnée de musique. Il nomme aussi une activité qu'il a aimé, dénommée « piscine-terre » qui implique de se diriger à l'intérieur du cercle lorsque le mot piscine était dit et d'y sortir lorsque le mot terre était mentionné. De surcroît, Olivier aborde la dernière séance qui incluait des activités à l'extérieur dont des courses à pied et la dégustation de crème glacée. De manière générale, il raconte toutefois avoir moins apprécié la pause-détente qui lui apparaissait un peu trop longue.

4.1.15.4 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par un amusement et des rires partagés.

Il raconte s'être amusé avec les autres participants et avoir partagé des rires avec eux. Il résume le projet comme en étant un qui était amusant et très positif.

4.1.15.5 Pour Olivier, l'EVDT s'est traduite par une expérience positive grâce à la bienveillance et à la patience de leur danse-thérapeute.

Leur danse-thérapeute lui apparaissait très aimable et aurait fait preuve d'une grande patience. Cette patience se serait manifestée durant les disputes alors que leur danse-thérapeute demeurait calme avec un ton de voix posé et laissait le temps et l'espace nécessaire aux participants pour s'apaiser. Le participant raconte également que cette personne lui semblait aussi amusante tout en étant capable d'intervenir lorsque certains dérangeaient.

4.1.15.6 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par un accompagnement adéquat de la technicienne en éducation spécialisée avec qui il éprouvait du plaisir.

Il nomme avoir apprécié l'accompagnement de la technicienne. Il raconte qu'elle participait activement à la totalité des activités avec eux et intervenait lorsqu'un problème survenait. Le participant explique qu'elle lui apparaissait amusante et que l'écoute de la musique avec elle était un moment plaisant d'autant plus qu'elle collaborait au choix de la chanson.

4.1.15.7 Pour Olivier, l'EVDT a été bonifié par le plaisir de faire de nouvelles découvertes dû au moment musical.

L'expérience lui aurait permis de découvrir deux éléments intéressants durant les moments musicaux. Premièrement, il y a fait la découverte de nouveaux jeux. Deuxièmement, il a pu y découvrir de nouvelles musiques.

4.1.15.8 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par une plus grande confiance en lui qui l'aurait amené à être moins gêné et à être plus enclin à participer à différentes activités de manière générale.

Il se dit davantage ouvert à participer dorénavant et attribue cela aux encouragements de leur danse-thérapeute à le faire.

[Olivier]: (...) Depuis que j'ai, que je fais de la danse-thérapie, j'ai comme un petit peu plus confiance en moi, parce qu'avant je n'aimais pas trop ça participer à grand-chose (...) Mais maintenant, depuis la danse-thérapie, ouais j'aime ça.

[Intervieweuse]: Puis pourquoi tu penses, parce que ... ?

[Olivier]: Bien ... surtout des fois [notre danse-thérapeute] nous encourageait à faire des ... à faire des ... à participer, et moi j'ai j'ai j'ai commencé de plus en plus à participer et c'est ça, j'aimais ça. (Olivier)

Il explique que cette ouverture à participer s'est transposée ailleurs que dans les séances. Olivier mentionne aussi que le projet l'aurait dégêné, car il était auparavant souvent gêné de s'exprimer.

4.1.15.9 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par une ouverture à l'inconnu.

Il raconte dorénavant s'intéresser aux éléments nouveaux et s'ouvrir à la nouveauté.

[Olivier]: (...) dans certains jeux que je ne connais pas, avant, j... quand je ne connaissais pas des choses euh j'allais je n'allais pas m'intéresser trop, maintenant je v... je m'intéresse un petit peu plus à qu'est-ce que je ne connais pas, c'est ça.

[Intervieweuse]: Puis tu penses que c'est à cause de la danse-thérapie ?

[Olivier]: Ouais. (Olivier)

Il avoue que l'ouverture aux nouvelles expériences est un point très positif que le projet lui a apporté et il lie les deux éléments. Il explique que la danse-thérapie était en soi une pratique complètement nouvelle à laquelle il a dû être ouvert et ajoute qu'il n'était pas initialement familier avec certaines musiques ni certains jeux présentés en séance. Après s'être familiarisé avec ceux-ci, il mentionne avoir grandement apprécié ces éléments. Olivier ajoute qu'il s'est impliqué au projet de manière progressive au fil des séances.

4.1.15.10 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par de la création de nouvelles relations amicales et un resserrement des liens existants.

Le participant explique s'être fait de nouveaux amis grâce au projet. Il ajoute aussi avoir pu se rapprocher avec les élèves de sa classe qui participaient aussi aux séances.

4.1.15.11 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par un impact certain sur son assiduité scolaire, mais incertain sur sa motivation scolaire.

Alors qu'il mentionne aucun impact sur sa motivation scolaire, il nomme une incidence positive sur son envie d'aller à l'école et sur ses absences en classe. Olivier dit être dorénavant davantage ponctuel à l'école et moins en retard : « (...) j'arrive plus à l'heure à l'école, j'arrive plus le matin (...) » (Olivier). Il attribue sa plus grande ponctualité à son envie d'aller en danse-thérapie.

4.1.15.12 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par évolution positive de sa personne.

Il explique que des éléments de sa personnalité se sont améliorés et qu'il a pu développer de nouvelles capacités. Il confirme se sentir différent avant et après la danse-thérapie, tout en nommant que celle-ci n'a pas changé sa vie. Il croit toutefois que celle-ci pourrait changer la vie de certains élèves.

4.1.15.13 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par la nature surprenante de la danse-thérapie due à son appellation.

Il nomme avoir été surpris que le projet ne soit pas de la danse, car il se fiait à son appellation. Il explique qu'il n'avait pas été initialement intéressé par le projet notamment parce qu'il ne s'agissait pas exclusivement que de danse.

4.1.15.14 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par capacité d'attention plus grande en classe.

Olivier nomme être dorénavant davantage attentif. Il explique ne pas être certain si ses résultats académiques se sont améliorés grâce à la danse-thérapie. Il ajoute toutefois qu'il y a eu une amélioration de ses résultats scolaires quelques semaines après le début du projet.

4.1.15.15 Pour Olivier, l'EVDT se traduisait par une logistique adéquate excepté la taille du local.

Il nomme que la petite taille du local limitait les jeux proposés dans les séances. Outre cet élément, il a apprécié l'horaire des séances et le groupe. Il aimait que les séances se déroulent après la pause-dîner. De plus, il appréciait que le groupe soit composé de huit participants. Il mentionne qu'un élève s'est désisté

et qu'une participante était souvent absente, ce qui réduisait le groupe à six élèves. Il explique que le tout aurait été plus amusant selon lui à huit élèves.

4.1.15.16 Pour Olivier, l'EVDT a été vécue positivement au point où il voudrait en faire la recommandation à d'autres élèves, notamment sur les dimensions du calme et du plaisir que cette activité procure tout en variant la routine scolaire.

Il croit que l'implantation du projet dans d'autres écoles vaudrait la peine et aurait sa pertinence, sans toutefois savoir l'expliquer. Il recommande la danse-thérapie à des amis et avance que cela pourrait faire une différence pour eux. Il mentionne notamment que celle-ci pourrait les aider à demeurer calmes et leur apporter du plaisir. Il ajoute que le projet permet aussi de varier les activités effectuées à l'école.

ANNEXE I
[PREUVE DE SOUMISSION DE L'ARTICLE]

Submission received for Canadian Journal of Art Therapy (Submission ID: 232689438)

L'Ecuyer, Annie <l_ecuyer.annie@courrier.uqam.ca>

Mar 24/10/2023 13:01

À : L'Ecuyer, Annie <l_ecuyer.annie@courrier.uqam.ca>

De : UCAT-peerreview@journals.tandf.co.uk <UCAT-peerreview@journals.tandf.co.uk>

Envoyé : 19 septembre 2023 16:55

À : Plante, Pierre <plante.p@uqam.ca>

Objet : Submission received for Canadian Journal of Art Therapy (Submission ID: 232689438)



Dear Pierre Plante,

A manuscript has been submitted on your behalf.

Submission ID	232689438
Manuscript Title	Danse-thérapie en milieu scolaire : analyse phénoménologique descriptive de l'expérience vécue par des adolescents ayant des troubles d'apprentissage et de comportement
Journal	Canadian Journal of Art Therapy

You have been identified as the main contact for this submission and will receive further updates from the Editorial Office. If you are requested to make a revision to your manuscript, the person who made the original submission will need to action this request.

If you are not aware of the submission and would like to find out more please contact journalshelpdesk@taylorandfrancis.com.

Kind Regards,
Canadian Journal of Art Therapy Editorial Office

Taylor & Francis is a trading name of Informa UK Limited, registered in England under no. 1072954.
Registered office: 5 Howick Place, London, SW1P 1W.

RÉFÉRENCES

- Albin, C. M. (2016). The benefit of movement: dance/movement therapy and down syndrome. *Journal of Dance Education*, 16(2), 58-61. <https://doi.org/10.1080/15290824.2015.1061196>
- Alibert, V. (2023, juin 5). En photos | danse-thérapie dans l'oeil de Valentine Alibert. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/culture/danse/792351/danse-therapie-dans-l-oeil-de-valentine-alibert>
- Axelrod, A. J. (2015). An arts therapy case study: the vision, progress, impact, and plan of Canada's first national centre for dance therapy. [Mémoire de maîtrise, Winthrop University]. Digital Commons. <https://digitalcommons.winthrop.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=graduatetheses>
- American Dance Therapy Association. (1989). *American Dance Therapy Association a collection of early writings: toward a body of knowledge*. American Dance Therapy Association.
- American Dance Therapy Association. (2014). What is dance/movement therapy? <https://adta.org/2014/11/08/what-is-dancemovement-therapy/>
- American Dance Therapy Association. (2020). What is dance/movement therapy? www.adta.org/become-a-dance-movement-therapist
- American Psychiatric Association (Ed.). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5e éd.). American Psychiatric Association.
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2018). Définitions utilisées pour désigner les déficiences fonctionnelles. <http://aqicesh.ca/etudiants/definitions-utilisees-pour-designer-les-deficiences-fonctionnelles-144>
- Auguste, L. (2009). Une expérience de danse-thérapie auprès d'adolescents autistes. *L'Ailleurs Du Corps*, 167-181.
- Backhaus, K. L. (2008). *Client and therapist perspectives on the importance of the physical environment of the therapy room: a mixed methods study* (publication n° 3347055) [Thèse de doctorat, Texas Woman's University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Bartenieff, I. (1972). Dance therapy: a new profession or a rediscovery of an ancient role of the dance. *Dance Scope*, 7,6-18.
- Beauregard, Y. (2019). *Effet de la médiation culturelle sur la relation père-enfant: analyse phénoménologique d'un groupe de percussion en dyades* [Essai doctoral, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12901/1/D3587.pdf>
- Benoist, J. (2007). Logiques de la stigmatisation, éthique de la déstigmatisation: *L'information psychiatrique*, Volume 83(8), 649-654. <https://doi.org/10.1684/ipe.2007.0228>

- Berger, M.R. (1980). The role of a dance therapist in a psychiatric setting in dance therapy. *Focus on Dance VII*. American Alliance for health, Physical Education, Recreation and Dance. pp. 14-17.
- Berger, M. (1992). Isadora Duncan and the creative source of dance therapy. *American Journal of Dance Therapy*, 14(2), 95–110.
- Berger, R., et Lahad, M. (2010). A safe place: ways in which nature, play and creativity can help children cope with stress and crisis – establishing the kindergarten as a safe haven where children can develop resiliency. *Early Child Development and Care*, 180(7), 889–900.
- Bernèche, R., et Plante, P. (2009). L'art-thérapie : un espace favorable à la résurgence du potentiel créateur. *Revue Québécoise de Psychologie*, 30(3), 11–28.
- Berrol, C. F. (2000). The spectrum of research options in dance/movement therapy. *American Journal of Dance Therapy*, 22(1), 29–46.
- Block, B. A. (2001). The psychological cultural relational model applied to a therapeutic, educational adolescent dance program. *The Arts in Psychotherapy*, 28(2), 117–123.
- Brooke, S. L. (2006). *Creative arts therapies manual: a guide to the history, theoretical approaches, assessment, and work with special populations of art, play, dance, music, drama, and poetry therapies*. Charles C Thomas Publisher.
- Broome, R. E. (2011). Descriptive phenomenological psychological method: an example of a methodology section from doctoral dissertation. http://works.bepress.com/rodger_broome/9/
- Burrill, R. R. (2011). Movement, art, and child development through the lens of an innovative use of the kestenberg movement profile. *American Journal of Dance Therapy*, 33(2), 111–130.
- Byers, C.C. (2009). *Foster mothers' experience of parenting a foster child with attachment problems: an empirical phenomenological investigation*. Duquesne University.
- Capello, P. P. (2008). Dance/movement therapy with children throughout the world. *American Journal of Dance Therapy*, 30(1), 24–36
- Chace, M., Sandel, S. L., et Chaiklin, S. (1993). *Foundations of dance/movement therapy: the life and work of Marian Chace*. (A. Lohn, Ed.) (1^{ière} éd.). American Dance Therapy Association.
- Chaiklin, S. (1975). Dance therapy. *The American Handbook of Psychiatry*, 5, 701-720.
- Chaiklin, S. (2009). We dance from the moment our feet touch the earth. Dans Chaiklin, S., et Wengrower, H. (Eds.). *The Art and Science of Dance Movement Therapy. Life is dance* (p. 3-11). Routledge.
- Chaiklin, S., et Wengrower, H. (eds.) (2009): *The art and science of dance movement therapy. Life is dance*. Routledge.
- Chodorow, J. (1991). *Dance therapy et depth psychology: the moving imagination*. Routledge.
- Cohen, D.J. et Crabtree, B.F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: controversies and recommendations. *The Annals of Family Medicine*, 6 (4), 331-339.

- Commission scolaire Marie-Victorin. (2017). Les classes spécialisées au primaire et au secondaire. <https://www.csmv.qc.ca/la-csmv/eleves-handicapes-ou-en-difficulte-dadaptation-ou-dapprentissage/les-classes-specialisees-au-primaire/>
- Connolly, M. K., Quin, E., et Redding, E. (2011). Dance 4 your life: exploring the health and well-being implications of a contemporary dance intervention for female adolescents. *Research in Dance Education, 12*(1), 53–66.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Côté-Séguin, É. (2018). *Impacts d'une danse-thérapie groupale sur les perturbations de l'image corporelle et de l'intéroception chez des adolescentes hospitalisées pour un trouble alimentaire* [Essai doctoral, Université de Sherbrooke]. Savoirs. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/13335/Cote_Seguिन_Elysa_DPs_2018.pdf?sequence=1
- Demay, L. (2023). *Décrire et expliciter les compétences de la danse-thérapeute : une étude phénoménologique*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/16958/1/D4442.pdf>
- Deschamps, C. (2006). Sur les traces de l'histoire du mouvement phénoménologique au Québec: un témoignage. *Cahiers Du Cirp, 1*, 1–11.
- Deschamps, C. (1987). *L'expérience du chaos dans l'acte de création artistique. Étude phénoménologique d'un moment du processus créateur* [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/29300>
- Dion-Viens, D. (2016). Record du nombre d'élèves en difficulté dans les classes régulières. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2016/01/25/les-profs-ont-la-vie-difficile>
- Dubois, M.-J. (2015). *Ateliers de percussions africaines offerts au Centre Jeunesse de Montréal: analyse phénoménologique de l'expérience de quatre adolescents* [Essai doctoral, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8237/1/D2958.pdf>
- Deroy, G. (2014) Document informatif : Projet CNDT, Écoles et Commission scolaire Marie-Victorin, communication personnelle.
- De Valenzuela, M. P. (2014). Dancing with mothers: a school-based dance/movement therapy group for hispanic immigrant mothers. *American Journal of Dance Therapy, 36*(1), 92–112.
- Devereaux, C. (2017). Educator perceptions of dance/movement therapy in the special education classroom. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 12*(1), 50-65. <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/17432979.2016.1238011?scroll=topetneedAccess=trueetrole=tab>
- Eke, L., et Gent, A. M. (2010). Working with withdrawn adolescents as a moving experience: A community resourced project exploring the usefulness of group dance movement psychotherapy within a school setting. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 5*(1), 45–57.

- Erfer, T., et Ziv, A. (2006). Moving toward cohesion: group dance/movement therapy with children in psychiatry. *The Arts in Psychotherapy*, 33(3), 238–246.
- Expression LaSalle. (2017). Les thérapies par les arts en milieu communautaire : pionnières et innovatrices. <http://www.expressionlasalletherapies.ca/a-propos-de-nous/histoire/>
- Fegley, L. E. (2010). *The impact of dance on student learning: within the classroom and across the curriculum*. The Evergreen State College. http://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession89-10MIT/Fegley_LMIT2010.pdf
- Fortier, M. (2018). La CSDM ferme des classes spécialisées pour enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/528625/la-csdm-ferme-des-classes-pour-enfants-ayant-de-serieuses-difficultes-d-apprentissage>
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197. <https://doi.org/10.7202/032034ar>
- Ginsburgs, V. H., et Goodill, S. W. (2009). A dance/movement therapy clinical model for women with gynaecologic cancer undergoing high dose rate brachytherapy. *American Journal of Dance Therapy*, 31(2), 136-158.
- Giorgi, A. (1997a). The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28, 235-260.
- Giorgi, A. (1997b). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique et évaluation. Dans Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., et Pires, A. P. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 341-364. Gaëtan Morin Éditeur.
- Giorgi, A., et Giorgi, B. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. Dans P. M. Camic, J. E. Rhodes, et L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 243-273). American Psychological Association.
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 75–82.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Grands Ballets Canadiens de Montréal. (2017). Le centre national de danse-thérapie : une initiation unique au monde. <https://grandsballets.com/fr/centre-national-de-danse-therapie/le-centre/>
- Grönlund, E., Renck, B., et Weibull, J. (2005). Dance/movement therapy as an alternative treatment for young boys diagnosed as adhd: a pilot study. *American Journal of Dance Therapy*, 27(2), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s10465-005-9000-1>

- Hamel, J., et Labrèche, J. (2010). *Découvrir l'art-thérapie : des mots sur les maux, des couleurs sur les douleurs*. Larousse.
- Hanna, J. L. (1988) *Dance and stress: resistance, reduction, and euphoria*. AMS Press, Inc.
- Harvey-Pinard, K. (2018) Kafka fait des miracles à l'école. *Le courrier du Sud*. <https://www.lecourrierdusud.ca/actualites/education/kafka-fait-des-miracles-a-lecole>
- Jeong, Y.-J., Hong, S.-C., Lee, M. S., Park, M.-C., Kim, Y.-K., et Suh, C.-M. (2005). Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with mild depression. *International Journal of Neuroscience*, 115(12), 1711–1720.
- Jungle, M. B., et Linesch, D. (1993). Our own voices: new paradigms for art therapy research. *The Arts in Psychotherapy*, 20(1), 61–67.
- Karkou, V., et Sanderson, P. (2000). Dance movement therapy in UK education. *Research in Dance Education*, 1(1), 69–86. <https://doi.org/10.1080/14647890050006596>
- Klein, J.-P. (1997). *L'art-thérapie* (1^{ière} éd.). Presses Universitaires de France.
- Klein, J.-P. (2014). *Initiation à l'art thérapie : découvrez-vous artiste de votre vie*. Marabout.
- Koch, S. C., et Bräuninger, I. (2005). International dance/movement therapy research: theory, methods, and empirical findings. *American Journal of Dance Therapy*, 27(1), 37–46.
- Koch, S., Kunz, T., Lykou, S., et Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: a meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46–64.
- Koch, S. C., Riege, R. F., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L., et Beelmann, A. (2019). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes. A meta-analysis update. *Frontiers in psychology*, 10, 1806.
- Koshland, L., Wilson, J., et Wittaker, B. (2004). Peace through dance/movement: evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy*, 26(2), 69–90.
- Lachaîne, G. (2017). *Le judo, une voie thérapeutique pour jeunes en difficulté* [Essai doctoral, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10525/1/D3275.pdf>
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., et Pires, A. P. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 365-388. Gaëtan Morin Éditeur.
- Lasseter, J., Privette, G., Brown, C. C., & Duer, J. (1989). Dance as a treatment approach with a multidisabled child: implications for school counseling. *The School Counselor*, 36(4), 310–315. <http://www.jstor.org/stable/23903421>
- Lauffenburger, S. K. (2020). 'Something more': the unique features of dance movement therapy/psychotherapy. *American Journal of Dance Therapy*, 42(1), 16-32. <https://doi.org/10.1007/s10465-020-09321-y>

- Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M. S., et Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces? Implications pour la formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 73-102.
- Lesage, B. (2012). *La danse dans le processus thérapeutique : fondements, outils et clinique en danse-thérapie*. Érés.
- Leventhal, M. (1980). Dance therapy as treatment of choice for the emotionally disturbed and learning disabled child. *Journal of Physical Education and Recreation*, 51(7), 33–35.
- Leventhal, M. (2008). Transformation and healing through dance therapy: the challenge and imperative of holding the vision. *American Journal of Dance Therapy*, 30(1), 4–23.
- Leventhal, M. B., Cathcart, J. W., Chaiklin, S., Chodorow, J., DiPalma, E. M., Koch, N., Rifkin-Gainer, I., Queyquep White, E. and Harris, D. A. (2016). Embodied protégés: Second-generation dance/movement therapists on mentorships with the founders. *American Journal of Dance Therapy*, 38, 164-182.
- Levy, F. J. (2005). *Dance movement therapy: a healing art* (2e éd.). National Dance Association an association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Lewin, J. L. (1998). *Dance therapy notebook*. Marian Chace Foundation of the American Dance Therapy Association.
- Lister, S., Tanguay, D., Snow, S., et D'Amico, M. (2009). Development of a creative arts therapies center for people with developmental disabilities. *Art Therapy*, 26(1), 34-37.
- Lundy, H., et McGuffin, P. (2005). Using dance/movement therapy to augment the effectiveness of therapeutic holding with children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(3), 135–145.
- Mason-Luckey, B., et Sandel, S. L. (1985). Intergenerational movement therapy: a leadership challenge. *The Arts in Psychotherapy*, 12(4), 257–263. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(85\)90039-5](https://doi.org/10.1016/0197-4556(85)90039-5)
- Meekums, B. (2010). Moving towards evidence for dance movement therapy: Robin Hood in dialogue with the king. *The Arts in Psychotherapy*, 37(1), 35–41.
- Metzl, E. S. (2008). Systematic analysis of art therapy research published in art therapy: journal of AATA between 1987 and 2004. *The Arts in Psychotherapy*, 35(1), 60–73.
- Milliken, R. (2002). Dance/movement therapy as a creative arts therapy approach in prison to the treatment of violence. *The Arts in Psychotherapy*, 29(4), 203–206.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation. <http://www4.bnquebec.ca/pgq/2002/551334a.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Moula, Z., Aithal, S., Karkou, V., et Powell, J. (2020). A systematic review of child-focused outcomes and assessments of arts therapies delivered in primary mainstream schools. *Children and Youth Services Review*, 112, 104928. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104928>
- Organisation mondiale de la santé. (2018). Troubles mentaux. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs396/fr/>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Colin.
- Panagiotopoulou, E. (2011). Dance therapy models: an anthropological perspective. *American Journal of Dance Therapy*, 33(2), 91–110.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: a primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 126.
- Pylvänäinen, P. (2010). The dance/movement therapy group in a psychiatric outpatient clinic: explorations in body image and interaction. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 5(3), 219–230.
- Redman, D. (2007). *The effectiveness of dance/movement therapy as a treatment for students in a public alternative school diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: A pilot study* [Thèse de doctorat, Drexel University, College of Nursing and Health Professions, Creative Arts in Therapy Program]. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8d7cab29cebe96115c5b13de538ccd517810b8d3>
- Ritter, M., et Low, K. (1996). Effects of dance/movement therapy: a meta-analysis. *Arts in Psychotherapy*, 23, 249-260.
- Robert, P. (1982) Danse. *Dictionnaire Le Petit Robert 1* (p.445). Le Petit Robert.
- Robillard, J.P. (2018, 29 octobre). *Délaisser ses élèves ou sa santé, le dilemme malheureux de bien des enseignantes*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1132629/enseignants-classes-eleves-primaire-epuisement-travail>
- Rossberg-Gempton, I. (1994). *The use of dance in the promotion of mental health in girls : an exploratory study* [Mémoire de maîtrise, Wilfrid Laurier University]. Scholars Commons @ Laurier. <https://scholars.wlu.ca/etd/642>
- Roy, C. (2018) Encore moins de psychologues dans les écoles. https://quebec.huffingtonpost.ca/charles-roy/encore-moins-de-psychologues-dans-les-ecoles_a_23435905/
- Roy, G. (2014) Document informatif : projet CNDT, écoles et commission scolaire Marie-Victorin, communication personnelle.

- Sanchez, V. R. (2023). *Exploration phénoménologique de l'expérience vécue en ateliers de danse par des familles en milieu communautaire et par des jeunes en centre jeunesse*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/16571/1/D4358.pdf>
- Sandel, S., Chaiklin, S., et Lohn, A., (Eds). (1993). *Foundations of dance/movement therapy: the life and work of Marian Chace*. The Marian Chace Foundation of the American Dance Therapy Association.
- Schmais, C. (1980). Dance Therapy in perspective in dance therapy. *Focus on Dance VII. American Alliance for health, Physical Education, Recreation and Dance*. 7 (1), 7-12.
- Schmais, C., et White, E. (1969). Movement analysis: a must for dance therapists. In *American Dance Therapy Proceedings: Fourth Annual Conference* (pp. 52-60).
- Services Centre national de danse-thérapie (2022, 10 février). *La danse adaptée en milieu scolaire*. <https://grandsballets.com/fr/centre-national-de-danse-therapie/blogue/la-danse-adaptee-en-milieu-scolaire/>
- Siegel, E. V. (1984). *Dance-movement therapy: the mirror of our selves: a psychoanalytic approach*. Human Sciences Pr.
- Sheets-Johnston, M. (2010). Why is movement therapeutic?: keynote address, 44th american dance therapy association conference, october 9, 2009. *American Journal of Dance Therapy*, 32(1), 2–15.
- Slayton, S. C., D'Archer, J., et Kaplan, F. (2010). Outcome studies on the efficacy of art therapy: a review of findings. *Art Therapy*, 27(3), 108–118.
- Société canadienne de pédiatrie. (2000). L'enfant ayant des déficiences multiples. *Paediatrics Child Health*, 5(7), 406–412.
- Sorell, W. (1967). *The dance through the ages*. Grosset et Dunlap.
- Tassé, M. J., Sabourin, G., Garcin, N., Lecavalier, L. (2010). Définition d'un trouble grave du comportement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement*, 42(1), 62–69.
- Thiboutot, C. (2007). Biographie sommaire de Bernd Jager - Essais de psychologie phénoménologique-existentielle: réunis en hommage au professeur Bernd Jager. *Collection du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, 1 (2007), 288-290. <http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/Collection%20vol.%201/16.BiographieJager.pdf>
- Thom, L. (2010). From simple line to expressive movement: the use of creative movement to enhance socio-emotional development in the preschool curriculum. *American Journal of Dance Therapy*, 32(2), 100–112.
- Torrance, J. (2003). Autism, aggression, and developing a therapeutic contract. *American Journal of Dance Therapy*, 25(2), 97–109.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative

- research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (1ière éd.). Chichester, West Sussex, Wiley-Blackwell.
- Tremblay, K. N., Moreau, A. C., Jolicoeur, E., et Beaulieu, J. (2023). Littératie et situations de handicap: obstacles, défis et actions. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), i-viii. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1592>
- Valois, V. (2017). *Les rôles joués par la consommation de drogues et d'alcool dans l'expérience de l'intimité chez des jeunes hommes gays de la région de Montréal*. [Essai doctoral, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9813/1/D3219.pdf>
- Vaysse, J. (1997). *La danse-thérapie : histoire, techniques et théorie*. Desclée de Brouwer.
- Villalba, L. (2023, janvier 4). Soigner par le mouvement. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/culture/danse/776625/danse-therapie-soigner-par-le-mouvement>
- Von Rossberg-Gempton, I. E., Dickinson, J., et Poole, G. (1999). Creative dance: potentiality for enhancing social functioning in frail seniors and young children. *The Arts in Psychotherapy*, 26, 313–327. [http://dx.doi.org/10.1016/S0197-4556\(99\)00036-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0197-4556(99)00036-2).
- Wengrower, H. (2010). The dance of discovery: research and innovation in dance/movement therapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 5(2), 203–205.
- Wengrower, H. (2015). Dance movement therapy groups for children with behavioral disorders. Dans Hart, A., et Kourkoutas, E. (Eds.). *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (p. 390-414). Cambridge Scholars Publishing.
- Wodon, I. (2009). *Déficit de l'attention et de l'hyperactivité chez l'enfant et l'adolescent: comprendre et soigner le tdah*. Mardaga.
- Ylönen, M. E., et Cantell, M. H. (2009). Kinaesthetic narratives: interpretations for children's dance movement therapy process. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 4(3), 215–230.