

**DANSE ET BIEN-ÊTRE PSYCHOSOCIAL :
QUAND LE SPORT DÉPASSE LES DIMENSIONS PHYSIQUES**

Par
Sabrina Martel

7723662

Mémoire déposé à
l'École de service social
en vue de l'obtention de la maîtrise en service social

Sous la direction du professeur Nicolas Moreau

Université d'Ottawa

30 juin 2021

REMERCIEMENTS

Premièrement, j'aimerais remercier mon directeur, Nicolas Moreau, de son appui continu, ses conseils précieux et sa supervision éclairée tout au long de la rédaction de mon mémoire. Son expertise et sa passion m'ont grandement motivée et inspirée. Il a su me guider et me transmettre des connaissances que je n'aurais pas pu recevoir ailleurs. Sa disponibilité, son encouragement et sa patience m'ont permis de rester confiante, et pour cela, je lui serai toujours reconnaissante.

Deuxièmement, j'aimerais remercier mes parents, qui sont restés à mes côtés lors de ma maîtrise et, surtout, qui m'ont tant appuyée avec la révision de mon mémoire. Merci à vous d'être restés si patients et si aidants pendant ce processus éprouvant. Votre encouragement m'a permis de foncer pour surmonter plusieurs défis.

Je tiens aussi à adresser ma gratitude envers mes deux superviseuses de stage, Sophie Cyrenne et Noreen English, qui m'ont habilement enseigné des techniques et des outils d'intervention qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire. Vos conseils et votre encouragement m'ont permis de devenir une travailleuse sociale plus informée et, surtout, plus confiante.

J'aimerais également remercier Brice Favier-Ambrosini, qui a pris le temps de me rencontrer pour partager ses conseils quant à la recherche en danse. Grâce à lui, j'ai découvert des auteurs et des articles qui ont aussi grandement contribué à la rédaction de ce mémoire.

À mes chères amies et collègues de maîtrise, particulièrement Emma et Dominique, à qui j'ai pu me confier et avec qui j'ai partagé tant de beaux moments, même au travers d'une pandémie : merci à vous deux. Grâce à vous, je me suis senti supportée tout au long de ma maîtrise.

Finalement, la rédaction de ce mémoire n'aurait pas pu se faire sans ma principale source d'inspiration : mon école de danse, ma deuxième famille... l'École de Danse Louise. Je remercie notre directrice de studio, ainsi que tous les enseignants. À vos côtés, j'ai appris et j'ai grandi en tant qu'enseignante de danse. Merci aussi à mes élèves, qui ne cessent de m'inspirer et qui font de moi non seulement une meilleure enseignante de danse, mais aussi une meilleure future travailleuse sociale.

RÉSUMÉ

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) recommande que les enfants et les adolescents participent à au moins 60 minutes d'activité physique par jour, compte-tenu des multiples avantages physiques et psychologiques que celle-ci procure (OMS, 2020). La danse est une activité physique très populaire parmi les jeunes au Canada (Solutions Research Group Consultants Inc. 2014) et est associée à plusieurs de ces avantages. Cependant, peu d'études se sont penchées sur les bienfaits psychosociaux de l'entraînement intensif en danse. Dans ce contexte, l'objectif de cette étude qualitative est d'identifier les caractéristiques et les effets de l'entraînement intensif en danse sur le bien-être psychosocial des jeunes. Une analyse de vidéos de la série documentaire *On Pointe*, qui s'est penché sur la réalité des jeunes inscrits au programme intensif en danse du School of American Ballet (SAB), nous a permis d'identifier plusieurs éléments exerçant une influence sur le bien-être des jeunes. En utilisant le cadre théorique de l'approche systémique, notre recherche a voulu décortiquer le système de la SAB et comprendre comment ses composantes affectent le bien-être psychosocial des élèves. Les témoignages révèlent en grande partie que les participants bénéficient d'une programmation intensive, des liens sociaux avec les autres danseurs, des représentations artistiques et techniques, de l'approche pédagogique des enseignants et des ressources de santé et bien-être de la SAB. Ces résultats appuient l'hypothèse qu'un tel programme d'entraînement intensif en danse a le potentiel de contribuer au bien-être psychosocial des jeunes et pourrait ainsi servir de méthode d'intervention novatrice en travail social.

Mots clés : Danse, activité physique, entraînement intensif, bien-être psychosocial, jeunes.

Table des matières

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE	4
1.1 L’activité physique.....	4
1.1.1 Bienfaits de l’activité physique.....	4
1.1.2 Risques de l’activité physique	6
1.2 La danse : Une activité physique a dimension artistique	7
1.2.1 Une activité populaire	8
1.2.2 Les multiples facettes de la danse.....	9
1.2.3 La danse chorégraphiée.....	9
1.2.4 La danse improvisée et la danse-thérapie	11
1.2.5 Les programmes intensifs de danse	12
1.2.6 Bienfaits physiques	12
1.2.7 Bienfaits psychologiques	13
1.2.8 Bienfaits sociaux	13
1.2.9 Les risques de l’entraînement intensif en danse	14
1.3 Question de recherche	15
1.4 Cadre théorique	16
CHAPITRE 2 - MÉTHODOLOGIE	20
2.1 Le type de mémoire	20
2.2 L’approche qualitative	20
2.3 L’outil à l’étude.....	21
2.4 L’échantillon	21
2.5 Collecte de données	22
2.6 Analyse des données.....	22
CHAPITRE 3 - RÉSULTATS	24
3.1 Données sociodémographiques.....	24
3.2 Milieu à l’étude : <i>School of American Ballet</i>	26
3.2.1 Description et historique	26
3.2.2 Recrutement	27
3.3 Pourquoi choisir la SAB?.....	29
3.3.1 Le ballet	29
3.3.2 La technique de Balanchine	30
3.3.3 Le partenariat avec le New York City Ballet (NYCB).....	30
3.4 Forme plurielle de socialisation	31
3.4.1 L’engagement	31
3.4.2 Un horaire chargé divisé en blocs.....	32
3.4.3 L’autonomie.....	34
3.4.4 Les sacrifices.....	34

3.5 Échelons et niveaux de participation	35
3.5.1 Casse-Noisette – « The Nutcracker ».....	35
3.5.2 Performances sur scène.....	37
3.5.3 Niveaux d'entraînement.....	38
3.5.4 Transition vers une carrière professionnelle	39
3.6 Réussites et déceptions	40
3.6.1 Obtention d'un rôle	40
3.6.2 Offre d'internat avec le NYCB	41
3.6.3 Déceptions.....	41
3.7 Attitude envers les défis.....	42
3.7.1 L'entraînement intensif en ballet	42
3.7.2 Auditions et répétitions pour Casse-Noisette.....	43
3.7.3 Performances sur scène.....	44
3.8 Relations avec les pairs.....	44
3.8.1 La danse avec partenaires	45
3.8.2 Soutien social entre les pairs.....	45
3.8.3 L'esprit compétitif	47
3.9 Relations avec les adultes	48
3.9.1 Soutien familial.....	48
3.9.2 Soutien de la part des enseignants	50
3.10 Santé physique et mentale.....	51
3.10.1 Programme de bien-être.....	51
3.10.2 Nutrition.....	52
3.10.3 Blessures	53
CHAPITRE 4 - DISCUSSION.....	54
4.1 Interconnection	54
4.2 Synthèse	54
4.3 Boucle de rétroaction	56
4.4 Émergence.....	57
4.5 Causalité et cartographie du système.....	59
4.6 Les limites de notre recherche	65
4.7 Implication pour le travail social et la danse	66
4.8 Recommandations.....	67
4.8.1 Recommandations pour le domaine de recherche scientifique.....	67
4.8.2 Recommandations pour les programmes d'entraînement intensif en danse.....	68
CONCLUSION	70
BIBLIOGRAPHIE.....	72

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

<i>Tableau 1 : Données sociodémographiques des enfants – Children’s division</i>	<i>24</i>
<i>Tableau 2 : Données sociodémographiques des adolescents – Intermédiaires et Avancés</i>	<i>24</i>
<i>Tableau 3 : Données sociodémographiques du personnel de la SAB</i>	<i>25</i>
<i>Figure 1 : Les composantes principales de la SAB</i>	<i>59</i>
<i>Figure 2 : Éléments secondaires dérivés des composantes principales</i>	<i>59</i>
<i>Figure 3 : Retombées pratiques issues des composantes du système</i>	<i>60</i>
<i>Figure 4 : Impacts de la SAB sur le bien-être psychosocial.....</i>	<i>61</i>

LISTE D'ABRÉVIATIONS

SAB – School of American Ballet

NYCB – New York City Ballet

OMS – Organisation mondiale de la santé

SCP – Société canadienne de pédiatrie

SCPE – Société canadienne de physiologie de l'exercice

TCA – Trouble de conduite alimentaire

INTRODUCTION

Dès ma petite enfance, je suis tombée amoureuse de la danse. J'entendais une chanson et je me mettais à bouger, à suivre le rythme et à transformer les paroles en gestes. J'adorais m'exprimer au travers des mouvements et de la musique. Mes parents n'ont donc pas tardé à m'inscrire à des cours de danse au sein d'un studio dans notre communauté Franco-ontarienne – une école que je considérerais bientôt comme ma deuxième famille et où j'ai acquis une passion pour tous les styles de danse que je pratiquais (acro-danse, hip-hop, ballet, jazz, etc.).

J'ai fini par m'inscrire au programme compétitif de l'école de danse, ce qui impliquait des heures d'entraînement plus intensives et plus structurées afin de participer à des compétitions régionales et nationales qui, avec les spectacles, nous offraient l'occasion de performer devant un public, de démontrer les efforts que nous avons faits tout au long de l'année, et notamment le travail collectif pour renforcer notre esprit d'équipe.

À l'adolescence, je m'entraînais entre 12 et 18 heures par semaine. Cet horaire chargé m'a non seulement permis de rester active et pratiquer ma passion, mais aussi obligée de gérer soigneusement mon temps afin d'équilibrer mes heures de danse avec l'école, les devoirs et autres activités personnelles. La danse m'a outillée pour la vie de tous les jours, notamment au chapitre des habiletés sociales et de la confiance personnelle. De plus, je m'y suis créé des amitiés que je maintiens encore à ce jour.

Enfin, j'ai approfondi ma passion pour la danse en devenant instructrice moi-même. J'aime y appliquer mes connaissances en travail social afin de créer un environnement d'apprentissage doublement « sain » pour les jeunes en intégrant des exercices de confiance en soi lorsqu'ils sont présentés avec de nouveaux défis; cette approche me permet de voir ce que la danse peut leur apporter sur les plans physique, psychologique et social. Cela explique pourquoi j'ai voulu élargir ma connaissance des impacts de la danse sur le bien-être psychosocial dans la perspective du travail social.

La danse est un sport et un art très populaire parmi les jeunes du Canada. Solutions Research Group Consultants Inc. (2014) a révélé dans un rapport que la danse prenait la troisième place des sports les plus pratiqués au Canada. Plusieurs études reconnaissent généralement les bienfaits de la danse

sur la santé physique (Hrusova, 2015; Hui et collab., 2009; Malkogeorgos et collab., 2011; Murcia et collab., 2010). D'autres recherches ont également montré que la danse pouvait : a) améliorer plus spécifiquement la concentration, la mémoire et la motricité (Bandura, 1986; Faure, 2003; Keogh et collab., 2009; Lafont et Martin, 2014; Malkogeorgos, 2011; Schmidt, 1982); b) augmenter la créativité, la spontanéité et l'innovation (Lafont et Martin, 2014; Lobo et Winsler, 2006; Malkogeorgos, 2011); c) accroître positivement l'estime de soi (Keogh et collab., 2009; Malkogeorgos, 2011; Rokka, Mavridis et Kouli, 2010), l'efficacité personnelle (Rokka, Mavridis et Kouli, 2010) et l'empathie (Lafont et Martin, 2014; Schmais et White, 1986).

Au-delà de la danse, nous savons que l'activité physique procure plusieurs avantages physiques (Hrusova, 2015; OMS, 2020; Poirel, 2017) et mentaux (Folkins & Sime, 1981; Poirel, 2017; Statistique Canada, 2011; Wolff et collab., 2011), mais également que l'exercice intensif comprend des risques pour la santé si la pratique devient excessive, obsessive et compulsive et si elle est associée à un trouble de comportement alimentaire (De Souza et collab., 2014; Fortier et Dion, 2019; Freimuth, Moniz et Kim, 2011; Goodwin, Haycraft, Taranis et Meyer, 2011; Hausenblas et Giacobbi, 2004; Meyer et collab., 2011; Whiting, 1994). Cette étude a pour but de comprendre les éléments d'un programme intensif (plus de cinq heures par semaine) de danse qui influent sur le bien-être psychosocial des jeunes, compte tenu qu'il est recommandé de faire de l'activité physique régulièrement (OMS, 2020; SCP, 2015; SCPE, 2016).

Nous tenterons également de saisir comment les avantages et les risques de l'exercice intensif se manifestent dans un programme de danse, pour ensuite faire des liens avec le travail social. Nous croyons que l'entraînement intensif en danse peut possiblement contribuer au bien-être des jeunes et ainsi servir de méthode d'intervention psychosociale novatrice. Nous espérons donc contribuer à enrichir les méthodes d'intervention en travail social et ce dans un contexte où les recherches en travail social et sport se font rares (Delgado, 2000; Thibault Lévesque, Molgat et Moreau, 2017).

La présente étude renferme quatre chapitres. Le premier présente notre problématique. À partir de la littérature scientifique, nous discuterons d'abord de l'activité physique, de ses bienfaits et de ses risques pour la santé physique et mentale. Ensuite, nous décrirons la danse en tant qu'activité physique à dimension artistique (Lafont et Martin, 2014). Suivra la présentation de notre question de recherche et du cadre théorique qui appuie notre analyse de données, soit l'approche systémique.

Au deuxième chapitre, nous présenterons notre méthodologie de recherche : l'approche qualitative et, plus spécifiquement, l'analyse de vidéos. Nous avons choisi d'étudier une série documentaire présentant un programme d'entraînement intensif en danse pour des élèves de 6 à 18 ans et d'en noter les témoignages ainsi que nos observations. Viennent ensuite nos résultats au troisième chapitre. Les données nous aideront à répondre à notre question de recherche. Nous les avons classées par thèmes et catégories. Enfin, au quatrième chapitre, nous discuterons des résultats en fonction de notre cadre théorique et de la littérature scientifique. Nous y inclurons également les limites de notre recherche, les retombées et les implications pour le travail social ainsi que nos recommandations en vue d'autres recherches sur les programmes de danse comme outil d'intervention dit alternatif en travail social.

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

1.1 L'activité physique

1.1.1 Bienfaits de l'activité physique

Les bienfaits de l'activité physique sont reconnus par la société et le milieu scientifique, tant pour la santé physique (Hrusova, 2015; OMS, 2020; Poirel, 2017) que pour la santé mentale (Folkins & Sime, 1981; Poirel, 2017; Statistique Canada, 2011; Wolff et collab., 2011).

Sur le plan physique, il est reconnu que l'exercice a des effets fort positifs sur la santé des os ainsi que sur les capacités musculaires et cardio-vasculaires (OMS, 2020). Ces effets positifs comprennent également un meilleur taux d'insuline et de cholestérol (Janssen et LeBlanc, 2010), ce qui expliquerait que les adolescents actifs présentent généralement moins de problèmes d'hypertension (Janssen et LeBlanc, 2010; OMS, 2020). Avec une structure musculaire et osseuse en santé et des caractéristiques sanguines favorables, les adolescents actifs sont ainsi moins à risque de développer certaines maladies graves comme le cancer (OMS, 2020).

Les effets positifs de l'activité physique sont aussi bien illustrés dans les études existantes chez les enfants et les adolescents (Granger et collab., 2017). La Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE) a publié en 2016 les *Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants et les jeunes (5 à 17 ans)*. Celles-ci présentent une approche intégrée indiquant que pour tendre vers une santé optimale, les enfants et les jeunes devraient faire plus d'activité physique et moins d'activités sédentaires, et dormir suffisamment chaque jour. Cet organisme (SCPE, 2016), la Société canadienne de pédiatrie (SCP, 2015) ainsi que l'OMS (2019) s'entendent sur la recommandation que les jeunes devraient faire au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité moyenne à élevée comprenant une variété d'activités aérobies et d'intégrer des activités pour renforcer les muscles et les os au moins trois jours par semaine.

Du côté psychosocial et de la santé mentale, plusieurs ouvrages ont montré que l'activité physique peut améliorer l'estime de soi (Folkins & Sime, 1981; Fox, 2000; Poirel, 2017; Sonstroem, 1997), réduire l'anxiété et la dépression (Biddle et collab., 2019; OMS, 2019; Poirel, 2017; Statistique Canada, 2011) et faciliter la gestion du stress (Servant-Schreiber, 2003; Poirel, 2017). En d'autres

mots, les personnes qui pratiquent régulièrement des sports tolèrent mieux le stress et sont généralement plus optimistes. L'activité physique déclenche des mécanismes psychophysiologiques qui, eux, entraînent des sensations corporelles.

Au début d'une séance d'activité physique, le système nerveux autonome sympathique intervient pour stimuler la glande médullosurrénale et sécréter une décharge accrue d'adrénaline, ce qui permet d'augmenter l'apport en énergie et d'augmenter le métabolisme de base pour répondre à la demande (hormones, adaptation du système cardiorespiratoire et cardiovasculaire, neurotransmetteurs, modifications des échanges biochimiques). (Poirel, 2017, p.156)

Selon Poirel (2017), c'est cette hypothèse biologique qui nous permet d'observer une amélioration des habiletés cognitives, notamment la concentration, la mémoire, la résolution de problème et la régulation émotionnelle (Chang et collab., 2011; Coles & Tomporowski, 2008). Toker et Biron (2012) ont proposé, quant à eux, quatre dimensions par lesquelles il est possible d'expliquer les bienfaits psychologiques de l'activité physique : la distraction, le sentiment d'efficacité personnelle, le ressourcement et les altérations physiologiques.

Selon Poirel (2017), lorsque l'activité physique et sportive est pratiquée régulièrement, le sentiment d'efficacité personnelle augmente puisqu'on constate des impacts positifs sur les plans physique et mentcollab. Le sentiment d'efficacité personnelle, à son tour, renforce la confiance en soi. Selon les travaux de Bandura (1986), un sentiment d'efficacité personnelle élevé est un facteur de protection contre le stress et l'anxiété.

Soulignons aussi la valeur sociale offert par la pratique de sports. En effet, certaines études ont montré que faire partie d'une équipe sportive non seulement réduit grandement le risque de suicide chez les adolescents (Taliaferro, 2008), mais favorise davantage la santé mentale que ne le fait l'activité physique individuelle (Eime et collab., 2010). Parallèlement, les écrits de Mansfield et collab. (2018) rapportent que les habiletés acquises par le biais de la participation à un sport d'équipe se transfèrent aux relations sociales dans la vie de tous les jours. À cet égard, une étude de Moreau et collab. (2018) a illustré l'importance des liens sociaux qui s'établissent par la participation à un entraînement sportif collectif. En effet, malgré les défis posés par l'entraînement intensif, les participants ont réussi à atteindre les objectifs demandés grâce au soutien de leurs pairs et leurs entraîneurs. Les liens sociaux solidifient aussi le sentiment d'appartenance et le désir de collaborer, tout en mettant à l'épreuve nos propres compétences, surtout lorsqu'on nous appelle à

sortir de notre zone de confort (Moreau et collab., 2018). Bref, le travail d'équipe, les liens sociaux et la collaboration sont des facteurs favorisant la pratique de l'activité physique à des fins psychosociales. Par le sport d'équipe, les participants découvrent de nouvelles façons de penser, de nouveaux outils pour modifier certains comportements et des techniques de communication pour mieux coopérer. Dans le contexte, les entraîneurs de l'équipe ainsi que tous ceux qui appuient directement et indirectement les l'équipe ont un rôle significatif à jouer (Bandura, 1994).

1.1.2 Risques de l'activité physique

Quoique l'activité physique ait de possibles multiples effets positifs sur la santé mentale et physique, il importe de reconnaître les contextes où elle peut comporter certains risques et nuire. Par exemple, l'exercice pourrait être néfaste si la personne en fait excessivement ou si la pratique revêt un caractère compulsif lié potentiellement à un trouble des conduites alimentaires (TCA) menant à une insuffisance de poids (De Souza et collab., 2014; Fortier et Dion, 2019). Selon ces mêmes auteurs, dans un tel contexte, l'activité physique peut augmenter les blessures d'usure, affaiblir le système immunitaire, diminuer la production d'hormones et affecter la fonction cardiaque. Parallèlement, s'il devient « pathologique », l'exercice peut générer une détresse et altérer le fonctionnement cognitif et psychologique (Freimuth, Moniz et Kim, 2011).

Une pratique d'activité physique « malsaine » réfère également à une dépendance à l'exercice. Celle-ci peut se manifester par le besoin de faire de l'exercice chaque jour aux dépens de toute autre activité ou obligation familiale ou sociale. À l'instar des addictions aux substances, la dépendance au sport peut entraîner des symptômes de sevrage (anxiété, sentiment de culpabilité, irritabilité, etc.) si le besoin n'est pas comblé (Hausenblas et Giacobbi, 2004; Whiting, 1994). Ainsi, la personne développe une tolérance excessive à l'exercice, car elle éprouve le besoin de s'entraîner plus intensivement pour ressentir la même euphorie psychophysiologique. Dans ce contexte, pour certaines personnes, l'activité physique devient rigide et ritualisée, sous prétexte qu'elles ont une envie intense de s'entraîner, et ce en vue de contrôler ou modifier leur poids et leur apparence physique et/ou d'apaiser des émotions négatives (Goodwin, Haycraft, Taranis et Meyer, 2011; Meyer et collab., 2011; Taranis, Touyz et Meyer, 2011). Fortier et Dion (2019), pour leur part, estiment que la dépendance à l'exercice s'amplifie de deux façons : par le renforcement positif et négatif. Ils expliquent que l'exercice, dans un premier temps, « améliore temporairement l'humeur » (renforcement positif) et, ensuite, « ... permet à la personne d'éviter les symptômes

physiologiques (augmentation du rythme cardiaque au repos, tension) et psychologiques (déprime, colère, anxiété, confusion) de sevrage de l'exercice » (Fortier et Dion, 2019, p.50).

Dans le but d'approfondir le lien entre les TCA et l'exercice excessif ou compulsif, certains auteurs ont parlé de « l'anorexie sportive » ou « *anorexia athletica* » (Bonanséa et collab., 2016; Fortier et Dion, 2019). Selon eux, ce n'est pas un diagnostic reconnu dans le DSM-5, mais c'est un trouble qui aurait les mêmes traits et symptômes que l'anorexie mentale. Toutefois, pour l'anorexie sportive, il s'agit d'une dépendance primaire où le désir de maigrir est rattaché à l'objectif d'atteindre un poids limite ou une apparence optimale pour la performance. Dans le cas de l'anorexie mentale, ce désir découle d'une insatisfaction à l'égard de l'image corporelle, et donc, la dépendance au sport est secondaire.

Quoi qu'il en soit, l'activité physique a fait l'objet de plusieurs études, montrant que ses effets peuvent être majoritairement positifs mais que, dans certains contextes, ils peuvent aussi être négatifs. Voilà pourquoi une certaine ambiguïté persiste. Si, plus tôt, nous avons parlé d'exercice excessif et compulsif, la description pose un problème puisqu'il n'y a pas réellement de consensus sur ce qui est bel et bien « excessif » (Meyer et collab., 2011). Ce n'est pas simplement le nombre d'heures d'entraînement qui peut servir à déterminer si l'activité physique est excessive ou s'il y a dépendance; il faut plutôt se fonder sur la santé physique et mentale de la personne et son rapport à l'activité physique. Autrement dit, un certain nombre d'heures d'entraînement par semaine peut être sain pour une personne en bonne santé physique et mentale, mais excessif ou plus risqué pour une personne qui est en état de dénutrition ou s'y livre intensément pour les mauvaises raisons (Fortier et Dion, 2019).

1.2 La danse : une activité physique à dimension artistique

Les effets positifs et négatifs de l'activité physique se manifestent dans de nombreux sports que ce soit le soccer, le hockey, la gymnastique ou la course à pied. Dans ce mémoire, nous portons une attention particulière à la danse.

Selon la Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE), l'activité physique est un ensemble de mouvements corporels qui augmentent le rythme cardiaque et la respiration, sollicite la structure squelettique et musculaire et utilise de l'énergie (SCPE, 2011). Bien que la danse soit plus souvent considérée comme un art, elle serait donc également une forme d'activité physique.

Donc, la danse figurerait dans la catégorie d'« activité physique à dimension artistique » (Lafont et Martin, 2014, p.41).

1.2.1 Une activité populaire

Historiquement, la danse a joué un rôle primordial dans la vie des personnes puisqu'elle servait à transmettre d'une génération à l'autre les normes, les valeurs et les attentes sociales (Primus, 1989). Ainsi, « Le mouvement et le rythme, exprimés par la danse, sont depuis longtemps le cœur et l'âme de toutes les cultures. » (Éducation physique et santé au Canada, 2013). De plus, grâce à son côté artistique, la danse peut être utilisée pour raconter des histoires et exprimer des sentiments qui sont plus difficiles à exprimer par la parole (Bernstein, 1970; Malkogeoros, 2011; Midol et Praud, 2009). Bref, la danse est à la fois « une activité humaine et universelle » (Faure, 2003, p.421).

Au Canada, la danse est un choix d'activité très populaire parmi les enfants et les adolescents. En effet, un rapport de Solutions Research Group Consultants Inc (2014) a révélé que 84% des enfants canadiens âgés de 3 à 17 ans pratiquent un sport et que 60% d'entre eux participent à un sport organisé. Cette étude de grande envergure a examiné en profondeur 44 sports et activités physiques pratiqués par les jeunes canadiens, au moyen d'entrevues auprès de 2 371 familles. On y apprend que la danse figure en troisième place des activités physiques les plus pratiquées, après la nage et le soccer. Un fait intéressant de cette étude révèle que les filles sont plus aptes à participer à des sports individuels, et que la danse, qui se pratique individuellement et en groupe, est une activité très populaire chez elles. En effet, il y a plus de filles âgées de 3 à 17 ans inscrites au sein d'un programme de danse, de ballet et de gymnastique (24% de toutes les filles) au Canada que de filles participant à tous les sports d'équipe confondus (22%).

Une autre étude réalisée par le Conseil des arts du Canada (2014) a effectué un sondage *Oui, je danse* auprès de la population canadienne âgée de 16 ans et plus qui se disaient intéressés par la danse (pratique, enseignement ou chorégraphie de la danse). Des 8 124 Canadiens et Canadiennes qui ont répondu, 34% ont indiqué participer aux deux types de danse les plus communs—la danse contemporaine et moderne—suivi par la danse sociale (26%), les danses européennes traditionnelles et folkloriques (22%) et le ballet (19%). La plupart des répondants (80 %) s'adonnent à deux ou à plusieurs formes de danse.

La plupart des répondants pratiquent la danse dans des contextes variés. Ils dansent au sein d'un groupe (78 %) ou suivent des cours (82 %). Plus de la moitié donnent des spectacles ou participent à des compétitions de danse. Sept répondants sur dix se produisant en spectacle déclarent que les représentations ont le plus souvent lieu dans le cadre de festivals ou d'évènements communautaires. Plus de la moitié dansent dans des salles de spectacles. Un répondant sur trois met en valeur ses talents dans le cadre de compétitions officielles ou dans des établissements scolaires. (Conseil des arts du Canada, 2014, p.vii)

1.2.2 Les multiples facettes de la danse

La danse est une activité populaire parce qu'elle peut être pratiquée de plusieurs façons et dans différents contextes, répondant donc à de nombreux goûts et besoins. Par exemple, on peut suivre des cours de danse au niveau récréatif et compétitif (Faure, 2003; Malkogeorgos, 2011). La danse récréative regroupe tous les types de danse que l'on pratique pour socialiser ou pour ses bienfaits sur la santé, et englobe l'enseignement et les spectacles de danse. (Stevens et Milligan, 2016). Au niveau compétitif, on ajoute le volet d'entraînement dans le but de participer à des compétitions de danse devant des juges. D'ailleurs, reconnaissant la popularité de la danse parmi les jeunes, certaines écoles secondaires au Canada se sont affiliées avec des studios de danse pour intégrer un volet danse à leurs programmes Sport-études. Ces programmes permettent aux élèves de jumeler la pratique d'un sport à leurs études ordinaires (matinée en salle de classe à l'école et après-midi en entraînement dans leur discipline sportive). Les entraînements comme le rendement scolaire sont alors soumis à des évaluations somatives.

Notons aussi l'intérêt généré par la variété de styles qu'offre la danse (jazz, ballet classique, contemporain, danse moderne, hip-hop, danse acrobatique, claquette, folklorique et ethnique (Faure, 2003; Motta-Valencia, 2006), ainsi que par sa polyvalence au chapitre des prestations (solos, duos, trios, petits groupes, grands groupes).

1.2.3 La danse chorégraphiée

La danse chorégraphiée s'enseigne généralement au sein d'un studio de danse, bien qu'il soit possible de l'intégrer dans les écoles. Par contre, la danse à l'école vise habituellement des objectifs différents que la danse en studio privé spécialisé :

Les facteurs qui distinguent principalement la danse scolaire des pratiques non scolaires sont le sens donné à la pratique et la visée pédagogique : si, dans la danse scolaire, l'objectif pédagogique reste centré sur le développement personnel de l'élève en l'initiant à une

démarche de création (la danse est un moyen de la pédagogie de création, rarement la finalité), en revanche les écoles de danse transmettent des techniques et des savoir-faire propres à des genres de danse (danse classique, danse modern-jazz ...), et à des courants stylistiques initiés par des chorégraphes connus (Cunningham, Graham, Brown ...), dans le but de former des danseur(se)s dont certain(e)s se destinent aux professions de l'art chorégraphique. (Faure, 2003, p. 417)

Grâce aux cours de danse, qui demandent d'apprendre comment exécuter des mouvements complexes et de se souvenir de chorégraphies ou séquences de mouvements conçues par un professeur de danse, les participants travaillent leur mémoire, leur concentration et leur motricité (Bandura, 1986; Faure, 2003; Keogh et collab., 2009; Lafont et Martin, 2014; Malkogeorgos, 2011; Schmidt, 1982). Les danseurs et danseuses apprennent en observant et en imitant une personne possédant des compétences plus avancées, et c'est par ce processus, soit la théorie de l'apprentissage sociocognitif par observation (ASCO) de Bandura (1986), qu'ils construisent savoirs et savoir-faire.

Bien que les mouvements complexes puissent parfois être difficiles à maîtriser, les cours de danse fournissent un espace sécuritaire qui permet aux élèves de s'exercer, de faire des erreurs, puis de travailler pour s'améliorer (Fegley, 2010). Malgré les défis potentiels, la danse offre plusieurs opportunités d'acquérir des nouveaux mouvements ainsi que d'accomplir des objectifs en fonction des multiples styles de danse et niveaux des cours. Les danseurs peuvent travailler durant des mois pour perfectionner ces chorégraphies, ayant comme objectif de les présenter à un spectacle devant leurs proches ou encore, en compétition, devant des juges et un public. Ils effectueront un codage représentatif des séquences de mouvements dont ils doivent se souvenir, ce qui leur permettra de reproduire l'enchaînement chorégraphié (Bandura, 1982; Faure, 2003; Schmidt, 1982). Performer devant un public est une expérience enrichissante qui entraîne des sentiments de fierté, de succès et de satisfaction personnelle, renforçant du même coup la confiance et l'estime de soi (Hui et collab., 2009; Keogh et collab., 2009; Murcia et collab., 2010). Cependant, la présentation des numéros sur scène pose un défi de taille, découlant, entre autres, de la pression d'exécuter à perfection les mouvements (Lafont et Martin, 2014). Il y a donc risque de sentiment d'échec lorsque la performance n'est pas exécutée à perfection.

1.2.4 La danse improvisée et la danse-thérapie

Certaines études se sont penchées sur les effets de la danse en contexte d'improvisation, où les participants sont libres de créer leurs propres séquences de mouvements. En outre, l'improvisation invite les participants à se laisser aller dans le temps et l'espace, et de créer des mouvements qui correspondent non seulement à la musique, mais également à leurs émotions et états d'esprit. En permettant de se connecter aux émotions et de bouger librement, la danse improvisée stimule la spontanéité, la créativité et l'innovation (Lafont et Martin, 2014; Lobo et Winsler, 2006; Malkogeorgos, 2011).

Comme outil de véhicule des émotions et des concepts, l'improvisation s'apparente souvent à la danse moderne. D'ailleurs, ce style mise principalement sur l'expression de la pensée par les mouvements, ce qui a inspiré la danse-thérapie (Schmais et White, 1986). Selon ces auteurs, la danse-thérapie a pour but d'établir un climat favorable au partage d'émotions par le mouvement afin de créer un lien de confiance entre patients et thérapeutes. Les thérapeutes observent soigneusement la séquence de mouvements des patients, sont à l'écoute des émotions véhiculées par ces mouvements et incorporent leurs propres séquences pour aider les patients à agrandir leur répertoire de mouvements. En se permettant d'ajouter des mouvements, les patients commencent à reconnaître qu'il existe multiples façons de se comporter et de gérer différentes situations pour affronter la vie de tous les jours (Schmais et White, 1986).

Les mouvements partagés entre les patients et les thérapeutes sont comme une conversation qui permet de comprendre comment la personne gère certaines situations et se comporte. Schmais et White (1986) ont illustré trois sources majeures de la danse-thérapie : 1) les éléments naturellement thérapeutiques de la danse utilisés au travers du temps; 2) la danse moderne, composée surtout de techniques fortement expressives et créatives; et 3) l'accent grandissant sur les interactions interpersonnelles en psychothérapie individuelle et collective. De même, l'étude de Morell-Bonet et Berger (2020), en capturant des images lors des séances de danse avec les participantes, a examiné la façon dont la danse pouvait aider les personnes atteintes de schizophrénie. Les images capturées ont montré des moments de rapprochement et d'attachement entre les participantes lors de l'exercice (Morell-Bonet et Berger, 2020).

1.2.5 Les programmes intensifs de danse

D'abord, clarifions ce qu'un programme d'entraînement intensif en danse implique. Celui-ci se déroule habituellement au sein d'un studio de danse privé, exige un certain nombre de cours par semaine, et ce peu importe le style. On y enseigne aux jeunes de quatre ans à 18 ans, des techniques et des chorégraphies en préparation pour une performance devant un public, une compétition ou un examen, et s'adresse tant aux amateurs passionnés qu'aux futurs professionnels. Les professeurs de danse forment les élèves et les guident afin de surmonter des défis et atteindre les objectifs établis au début de l'entraînement. Il n'y a pas de consensus officiel dans les recherches scientifiques sur le nombre d'heures d'entraînement que l'on peut qualifier d'intensif. Toutefois, au Canada, les compétitions régionales et nationales de danse impliquent un entraînement de sept heures ou plus par semaine (ce qui équivaut à une inscription à temps plein au sein d'un studio de danse). À cet égard, plusieurs studios offrent des programmes dits à « temps partiel » (moins de 6,5 heures par semaine) et à « temps plein » (au-delà de sept heures par semaine), ce qui permet aux familles et aux participante.s de choisir le niveau d'engagement qui leur convient. Le nombre d'heures varie selon l'âge des jeunes.

1.2.6 Bienfaits physiques

Les effets physiologiques, psychologiques et sociaux de la danse, illustrés dans plusieurs études, expliqueraient en partie la popularité de cette activité physique et ce parmi tous les groupes d'âge, et particulièrement parmi les enfants et adolescents.

La danse augmente le rythme cardiaque, ce qui fait en sorte que sa pratique régulière donne aux participants une meilleure endurance cardiorespiratoire (Hrusova, 2015; Hui et collab., 2009; Malkogeorgos et collab., 2011; Murcia et collab., 2010). Cette accélération du rythme cardiaque pendant les séances de danse peut non seulement augmenter le niveau d'énergie, mais aussi améliorer l'humeur (Berger et Motl, 2000; Lane et collab., 2003; Molkogeorgos, 2011; Rokka et collab., 2010).

La pratique de la danse modérée ou intensive rencontre donc parfaitement les recommandations de la Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE, 2016) et de la Société canadienne de pédiatrie (SCP, 2015) quant au niveau d'intensité et la durée d'activité physique que devraient faire les jeunes chaque semaine.

De plus, la danse enseigne aux participants les multiples dimensions de l'expression émotive et leur permet de concevoir des séquences créatives qui les font découvrir leur corps, l'espace et le temps (Daniel, 2010; Raymond, 2010; Turcotte et collab. 2014).

1.2.7 Bienfaits psychologiques

Outre ses effets positifs sur la santé physique, la danse contribue au bien-être psychologique et social en faisant travailler l'estime de soi (Keogh et collab., 2009; Malkogeorgos, 2011; Rokka, Mavridis et Kouli, 2010), l'efficacité personnelle (Rokka, Mavridis et Kouli, 2010), l'empathie (Lafont et Martin, 2014; Schmais et White, 1986), la créativité (Lobo et Winsler, 2006; Malkogeorgos, 2011), la mémoire (Bandura, 1986; Faure, 2003; Lafont et Martin, 2014; Malkogeorgos, 2011) et la bonne humeur (Hrusova, 2015; Hui et collab., 2009; Murcia et collab., 2010; Rokka, Mavridis et Kouli, 2010).

Le côté artistique et le cadre stimulant de la danse mettent davantage en valeur le potentiel créatif des élèves et leur éveil aux émotions (Lafont et Martin, 2014), leur permettant de véhiculer par des mouvements corporels leurs sentiments, qu'ils soient positifs ou négatifs. En effet, des études ont montré que la danse pouvait réduire les comportements agressifs et impulsifs, car elle demande une concentration soutenue sur la tâche présentée et le respect de directives (Koshland et collab., 2004; Malkogeorgos, 2011; Rokka, Mavridic et Kouli, 2010). C'est d'ailleurs pour ces raisons que l'étude de Gronlund, Renck et Weibull (2005) a proposé la danse comme traitement d'appoint pour les individus ayant un trouble du déficit d'attention avec hyperactivité. Somme toute, la danse s'avère largement bénéfique pour la santé mentale.

1.2.8 Bienfaits sociaux

L'entraînement en danse permet potentiellement de développer des relations sociales, tant entre les élèves eux-mêmes qu'entre les élèves et le personnel enseignant. Bien que la socialisation et les interactions puissent se faire dans n'importe quel contexte de danse, selon mon expérience personnelle, ces derniers sont plus nombreux dans les cours de danse en groupe chorégraphiée et, plus particulièrement, au sein des studios de danse. La majorité des studios offrent une panoplie de cours et de styles de danse qui ont généralement comme objectif de préparer des numéros à présenter devant un public, soit en spectacle, soit en compétition. Par le biais de l'entraînement et

de l'apprentissage de techniques complexes, les danseurs s'outillent de bonnes habitudes de travail qui sont reflétées et célébrées lors de ces performances.

Les responsables des cours enseignent les mouvements techniques et la chorégraphie et doivent donc agir comme leaders et guider le cheminement de leurs élèves, tout en les aidant à surmonter les défis de l'entraînement en leur fournissant des outils, des techniques, de l'encouragement et des commentaires constructifs (Faure, 2003). Cet encadrement établit un lien de confiance avec les élèves, qui les incite à travailler ensemble pour perfectionner la chorégraphie (Faure, 2003) et surmonter les obstacles à leur effort d'ensemble. De plus, le travail d'équipe favorise l'entraide et même le développement de l'empathie entre les participants (Moreau et collab., 2018). Tous ces éléments font que la danse offre bel et bien un espace propice aux amitiés et liens sociaux. (Hrusova, 2015; Malkogeoros, 2011).

En bref, les nombreux bienfaits de la danse se résument ainsi :

La fusion de l'action corporelle à la cognition qui se manifeste dans la danse promeut l'apprentissage autodidacte, la résolution de problème active, l'ouverture, la collaboration, l'innovation, la socialisation, l'empathie, la flexibilité, l'esprit critique et l'esprit divergeant ainsi que la capacité de prendre des risques. La danse peut promouvoir la responsabilisation et le leadership tout en préparant et inspirant les citoyens futurs de notre monde à comprendre et à conjuguer avec les défis les plus critiques de leur ère. (Éducation physique et santé au Canada, 2013)

1.2.9 Les risques de l'entraînement intensif en danse

Comme dans toute autre activité physique, on doit se rappeler que l'entraînement intensif en danse comporte des risques et des effets négatifs potentiels. Un programme d'entraînement intensif exige que les élèves s'y engagent sans réserve et respectent les heures de pratique. Bien qu'il soit possible de recevoir des cours additionnels pour performer en solo, la plupart des chorégraphies sont apprises et dansées en groupe. Ainsi, chaque personne doit s'engager pleinement pour que les performances soient exécutées avec succès (Lafont et Martin, 2014). Conséquemment, les élèves peuvent ressentir énormément de pression des pairs ainsi que des entraîneurs. Ajoutons que la danse, en raison de son côté artistique, nécessite une attention rigoureuse en ce qui a trait à la qualité des mouvements, qui doivent être exécutés parfaitement, ce qui constitue un autre élément stressant (Lafont et Martin, 2014). Certaines chorégraphies demandent aussi un niveau supérieur d'endurance, de force et de flexibilité pour être réussies (Malkogeorgos, Zaggelidou et Georgescu,

2011). Les danseurs courent donc le risque de développer une obsession de leur apparence physique et d'adopter un régime alimentaire excessif en vue d'atteindre un poids optimal pour la performance (Bonanséa et collab., 2016).

De plus, il est reconnu que les blessures musculosquelettiques et la douleur sont des risques importants associés à la danse intensive (Hincapié, Morton et Cassidy, 2008). Jusqu'à 90% des danseurs qui s'entraînent de manière intensive rapportent avoir souffert de blessures musculosquelettiques au cours de leur vie (Luke et collab., 2002). Plus les danseurs participent à différentes activités intensives en danse, plus ils s'exposent à ces risques de blessures (Malkogeorgos, Zaggelidou & Georgescu, 2011). Cependant, ces auteurs indiquent qu'en comparaison à d'autres sports, les participants en danse ont tout de même un risque moins élevé de blessures.

1.3 Question de recherche

Bien que plusieurs études aient montré les bienfaits de la danse pour la santé physique et mentale, le présent mémoire veut approfondir les connaissances quant aux effets d'un programme de danse intensif sur le bien-être des jeunes. En effet, vu les multiples contradictions au sein de la littérature scientifique par rapport à l'entraînement intensif en danse et compte tenu de la popularité de la danse chez les jeunes, il importe de se pencher davantage sur les particularités d'un programme intensif d'entraînement dans cette discipline, notamment sur ses effets psychologiques et sociaux auprès des jeunes. Notre question de recherche est donc la suivante : Quels sont les caractéristiques et les effets de l'entraînement intensif en danse sur le bien-être psychosocial des jeunes? Mon étude se penchera particulièrement sur les liens sociaux créés au sein d'un tel programme pour explorer comment le rôle d'un entraîneur sportif ou, dans ce cas, un enseignant de danse, peut jouer dans le développement personnel et psychosocial de jeunes danseurs (Moreau et collab., 2018; Parlavecchio et al, soumis). Nos résultats permettront de proposer des pistes de réflexions sur la façon d'intégrer en travail social des techniques d'intervention issue de la sphère sportive.

En tant que danseuse depuis 18 ans et en tant que professeure de danse depuis sept ans, force est d'avouer que l'objet de ce mémoire est directement inspiré de mes connaissances et expériences personnelles. À cela s'ajoute mon intérêt pour les méthodes d'intervention novatrices en service

social. Justement, les études sur l'utilisation des activités physiques, des sports et des loisirs comme méthodes d'intervention en travail social semblent trop peu nombreuses (Lemaire et collab., 2016). D'ailleurs, depuis l'institutionnalisation du service social, on semble constater un écart entre la pratique de l'activité physique et l'intervention en travail social. En effet, le sport comme outil d'intervention n'est pas peu ou pas enseigné dans les écoles de travail social en Amérique du Nord. (Delgado, 2000). Selon ces auteurs, les approches non conventionnelles comme celles sus-nommées ont disparu lorsque le service social a évolué vers une pratique clinique individuelle.

1.4 Cadre théorique

L'expérience des jeunes inscrits aux programmes de danse intensifs nous permettra de guider la collecte et l'analyse des données pour ensuite déterminer les impacts psychosociaux de ce type d'entraînement. Autrement dit, la pertinence de notre recherche résulte de la découverte des caractéristiques de ces programmes et de constater l'influence qu'elles peuvent avoir sur le bien-être psychosocial des jeunes.

C'est cette perspective qui nous incite à adopter l'approche systémique (ou analyse systémique), comme cadre théorique. Axée sur l'analyse inclusive, l'approche systémique nous permet premièrement de sonder la complexité d'un système donné et, ensuite, de comprendre la dynamique entre les différentes composantes de ce système (Massa, 2002). Il en résulte l'occasion d'observer et de comprendre les *multiples* systèmes qui nous entourent.

Ludwig Von Bertalanffy, biologiste, s'est inspiré de la théorie des systèmes pour démontrer l'importance d'étudier la complexité des organismes vivants pour les représenter comme des systèmes et, ainsi, illustrer que les organismes vivants sont composés d'éléments qui interagissent réciproquement avec leur environnement (Turcotte & Deslauriers, 2011).

À partir de la théorie de Von Bertalanffy, Turcotte & Deslauriers (2011) précisent que l'approche systémique repose sur des concepts-clés, soit le système, la résonance, la frontière, la rétroaction, l'homéostasie, la totalité ou la non-sommativité, l'équifinalité et la métacommunication, que nous décrivons ci-après.

Par *système*, on entend un ensemble d'éléments interreliés qui s'influencent les uns les autres, forment une structure et interagissent constamment avec leur environnement. Dans cette optique, le corps humain et les entreprises sont des systèmes, au même titre que le système solaire. Le concept de la *résonnance*, introduit par Elkaim (1995, 2006), désigne les réactions des intervenants par rapport à ce que les personnes observées présentent. Elkaim propose que les expériences et les émotions vécues par l'intervenant et l'observé sont fonction non seulement de ce qui se passe en eux, mais aussi de ce qui se passe entre eux au sein du système. Dans cet ensemble figurent les *frontières*, qui délimitent le système en précisant ce qui se trouve à l'intérieur ainsi qu'à l'extérieur du système et en indiquant comment chaque partie y contribue (Turcotte & Deslauriers, 2011). La *rétroaction* est l'effet, positif ou négatif, causé par une entrée d'information (Massa, 2002). La cause et l'effet peuvent se répéter et s'enchaîner, produisant ainsi un cycle que l'on appelle la « boucle de rétroaction » (Turcotte & Deslauriers, 2011) - un concept que nous allons justifier davantage plus tard dans cette section. L'*homéostasie* représente le maintien d'équilibre à l'intérieur d'un système. Le système réagit à son environnement et aux influences externes, mais s'adapte et se régule en fonction de ses parties intérieures. « Autrement dit, l'*homéostasie* correspond à la capacité d'un système à s'autoréguler. » (Turcotte & Deslauriers, 2011 : p.145) Le concept d'*équifinalité* correspond à l'idée que tout système mène à une fin ou à un objectif quelconque et que chaque élément du système interagit avec les autres, ce qui génère un produit fincollab. Pour comprendre le système, il ne suffit pas d'en *observer* les composantes; il importe plutôt d'analyser comment celles-ci s'influencent pour en venir à un résultat fincollab. Enfin, la *métacommunication* correspond à la façon dont les systèmes se partagent des renseignements. « Le concept de *métacommunication* correspond à un échange d'informations qui a pour objet la communication en elle-même ou la relation entre les deux personnes qui communiquent; c'est une communication sur la communication. » (Turcotte & Deslauriers, 2011 : p.146)

Étant donné que ces concepts peuvent paraître abstraits, nous avons cherché à rendre plus concrète et empirique l'approche systémique afin de mieux illustrer comment elle s'applique à notre étude au moyen des six concepts présentés par Everlaab (2021) : 1) l'interconnexion; 2) la synthèse; 3) l'émergence; 4) la boucle de rétroaction; 5) la causalité et 6) la cartographie.

Ces six concepts définissent l'approche systémique tels que nous la voyons. Ils nous aideront à discuter des résultats. Voici une brève description de chaque concept :

L'interconnexion nous rappelle qu'à l'intérieur d'un système tout est interconnecté. Donc, s'il est souhaitable d'utiliser l'approche systémique, nous devons penser de façon dite « circulaire » et non « linéaire » (Everlaab, 2021). Par exemple, si la plante dont nous nous occupons se flétrit malgré l'arrosage régulier, il faudrait voir au-delà de l'arrosage et également considérer la terre dans laquelle elle se trouve, le soleil qu'elle reçoit et la température ambiante. Chacun de ces éléments sont interconnectés et influencent la santé de la plante.

Quant à la synthèse, elle nous permet d'abord d'identifier toutes les parties d'un système; ensuite, elle nous aide à comprendre le fonctionnement de chacune d'elles par l'influence qu'elle porte sur les autres. En d'autres mots, par la synthèse, nous pouvons décortiquer un système pour en comprendre le mécanisme et le rôle interagissant de ses éléments constitutifs.

Par émergence, on entend le résultat de l'action conjuguée des composantes d'un système. Elle nous fait constater que ce résultat ne pourrait être le même si l'une des parties manquait—donc, que plusieurs éléments travaillent ensemble pour produire quelque chose de nouveau. Il faut ainsi reconnaître que chaque transformation découle d'une dynamique complexe et que les éléments d'un système évoluent constamment.

La boucle de rétroaction est au cœur de l'approche systémique et nous montre comment les éléments d'un système sont interconnectés. Ainsi, un élément d'un système influence les autres, qui influenceront le premier en retour. Il existe deux types de boucle de rétroaction : renforçantes et équilibrantes. Les boucles dites renforçantes résultent d'éléments qui se consolident et qui mènent vers une direction donnée. Notre système de croyances en est un bel exemple. Si nous croyons que nous pratiquons habilement un sport, cette attitude influencera positivement l'effort que nous y mettons, ce qui améliorera notre performance. Ces bons résultats viennent renforcer le retour au début de la boucle et notre croyance dans notre capacité à exceller au sein de ce sport. Bien sûr, l'influence pourrait aussi avoir un effet négatif en fonction des croyances. Les éléments qui composent un système peuvent également servir à l'équilibrer. C'est ce que l'on appelle les boucles équilibrantes. L'exemple proposé par Everlaab (2021) est celui des entreprises comme Uber ou Airbnb. Simplement dit, ces entreprises requièrent un certain nombre de conducteurs ou d'hôtes qui offrent des trajets de déplacement et des logements pour accommoder la clientèle. En revanche, il doit y avoir suffisamment de clients pour que les conducteurs ou les hôtes veuillent

offrir leurs services. Ces éléments équilibrants sont ce qui déterminent enfin le succès de l'entreprise.

La causalité désigne la façon dont les parties d'un système s'influencent et sont interconnectées pour en arriver à un certain résultat. Elle permet donc d'observer la dynamique et les échanges entre les éléments pour ensuite cerner comment leur évolution ou leur transformation a lieu—bref, le principe du cause à effet.

Enfin, notre compréhension d'un système et de ses composantes peut passer par la cartographie. Il s'agit de créer un schéma à partir des éléments clés qui s'influencent et dont l'interaction mène à un résultat. Ainsi, l'illustration de la composition du système permet plus facilement de mettre en évidence le fonctionnement de ce dernier. La cartographie peut prendre plusieurs formes, selon ce que nous voulons présenter. Le graphique temporel permet d'étudier l'évolution d'un système dans le temps; le modèle de l'iceberg illustre les différentes couches d'un système; le cercle connecté montre les rapports ou les liens entre les différents éléments d'un système; enfin, la boucle de causalité permet d'examiner les effets en cascade entre les éléments dynamiques d'un système (Everlaab, 2021).

En s'appuyant sur l'approche systémique comme cadre d'analyse, nous étudierons en profondeur le système d'un programme de danse intensif et en identifierons les différentes composantes qui peuvent influencer le bien-être psychosocial des jeunes.

CHAPITRE 2 - MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de l'étude visant à répondre à notre question de recherche comprend six volets : le type de mémoire, l'approche qualitative, l'outil à l'étude, l'échantillon, la collecte et l'analyse des données.

2.1 Le type de mémoire

Cette étude vise à déterminer les éléments d'un programme d'entraînement intensif en danse qui peuvent soit favoriser ou miner le bien-être psychosocial des jeunes. Pour ce faire, nous observerons directement le fonctionnement d'un programme de danse et noterons les expériences partagées par les jeunes danseurs, leurs enseignants et leurs familles.

Un mémoire empirique comme le nôtre s'appuie sur l'observation des phénomènes ainsi que sur notre expérience, ce qui permettra d'illustrer la réalité des jeunes danseurs et d'expliquer les expériences subjectives des autres personnes pouvant influencer le succès du programme de danse, y compris les parents et les professeurs. Ainsi, nous pensons que pour rendre compte des facteurs qui influent sur le développement psychosocial des danseurs, nous devons souligner les opinions ainsi que les expériences des personnes directement et indirectement impliquées dans un programme de danse intensif.

2.2 L'approche qualitative

Nous utiliserons la méthode qualitative et, plus spécifiquement, l'analyse de vidéos afin de recueillir les données requises pour cette étude. Nous nous servirons d'une série documentaire intitulée « *On Pointe* », qui présente les expériences de jeunes danseurs américains s'entraînant en danse à un niveau intensif. L'approche qualitative cherche à *comprendre*, et non à démontrer ou prouver un phénomène quelconque, pour donner du sens à une réalité humaine mal connue (N'Da, 2015). Pour ce mémoire, nous voulons mieux comprendre le vécu des danseurs. Ainsi, et compte de la situation sanitaire sévissant au Canada au printemps 2021, nous pensons que l'analyse de vidéos permettra de trouver des pistes pour répondre à notre question de recherche. Cette méthode novatrice permet également de recueillir l'expérience d'un grand nombre de sujets, sans nécessiter l'agrément éthique associé au recrutement des danseurs en chair et en os. En éliminant ce processus

laborieux, nous pourrions consacrer plus de temps à analyser les données pour en faire ressortir des résultats et une discussion plus riche.

La série télévisée est accessible au grand public et a été conçue pour faire la lumière sur les composantes d'un programme de danse dit « intensif ». Puisque la série est de style documentaire, celle-ci comprend plusieurs entrevues avec les danseurs, leur famille et les professeurs de l'école. En plus d'entendre les opinions de ces différents acteurs sociaux, la série nous permettra d'observer les comportements ainsi que les interactions (entre pairs, entre les danseurs et les entraîneurs, etc.). Les multiples autres détails présentés par la série alimenteront grandement notre collecte de données puisque nous ne serons pas limités au discours verbal comme lors d'une entrevue semi-directive. Ce matériau visuel, saturé de sens, nous permettra d'explorer en profondeur le parcours de ces jeunes danseurs et comment leur engagement au sein d'un programme si exigeant affecte leur vie professionnelle et familiale.

2.3 L'outil à l'étude

On Pointe est une série documentaire disponible depuis décembre 2020 sur la plateforme Disney+. Sous la direction de Larissa Bills, la série nous permet d'observer comment s'entraînent les jeunes danseurs de la *School of American Ballet* (SAB), une école de danse de New York spécialisée en ballet classique. Tournée tout au long d'une saison régulière de danse (de septembre à juin), *On Pointe* illustre clairement le parcours d'entraînement typique en danse ainsi que les réussites et échecs des danseurs. En suivant ces élèves à l'intérieur ainsi qu'à l'extérieur du studio de danse, la série nous aide à mieux comprendre ce qu'implique un engagement émotionnel et corporel dans le monde de la danse, et notamment les efforts requis pour poursuivre le rêve de devenir danseur professionnel. Une description plus détaillée de la *School of American Ballet* figure au Chapitre 3 (Résultats).

2.4 L'échantillon

Afin de comprendre l'ensemble des éléments qui pourraient avoir un impact sur le bien-être de jeunes danseurs, nous allons recueillir leurs expériences telles qu'elles sont mises en scène dans la série. Bien que la SAB compte une centaine de danseurs, la série s'intéresse plus particulièrement au parcours de 14 élèves. Premièrement, huit enfants âgés de 9 à 11 ans, soit six filles et deux garçons, participent au programme pour enfants et s'entraînent trois à huit fois par semaine, pour

un nombre d'heures hebdomadaire allant de 4,5 à 11 heures. Les enfants habitent soit dans l'un des cinq districts de la ville de New York (Manhattan, Bronx, Brooklyn, Queens et Staten Island), soit dans un des trois États suivants : New York, New Jersey et Connecticut.

Deuxièmement, nous voyons le parcours de six adolescents de 15 à 17 ans, quatre filles et deux garçons, qui évoluent dans les divisions intermédiaires et avancées. Ces derniers résident à l'école pendant la saison de danse régulière contrairement aux plus jeunes. Ils et elles s'entraînent 8 à 12 fois par semaine, pour un total de 12 à 18 heures. Grâce au programme résidentiel, les jeunes peuvent venir de n'importe quelle région des États-Unis. Le profil sociodémographique de chaque danseur (enfants et adolescents) apparaît au chapitre des résultats.

L'échantillon à l'étude comprend également les parents des jeunes ainsi que les membres du corps professoral de la SAB.

2.5 Collecte de données

La série documentaire *On Pointe*, diffusée sur la plateforme Disney+, comprend six épisodes d'environ 45 minutes qui présentent non seulement la réalité de la vie des danseurs, mais également plusieurs entrevues auprès des élèves, leurs parents et leurs enseignants. Ceci nous permet d'analyser les comportements, les interactions sociales et les discours afin de répertorier les informations les plus pertinentes à l'étude. Pour recueillir des données concrètes et pertinentes à notre question de recherche, nous avons classé les informations sous cinq catégories : 1) caractéristiques générales du programme; 2) engagement des danseurs; 3) rôle des professeurs; 4) rapports familiaux et 5) liens sociaux. Cette première étape facilitera ensuite la thématization des données lors de leur analyse.

2.6 Analyse des données

Dans le cadre de ce mémoire, nous privilégions une analyse thématique déductive des données recueillies selon les cinq catégories sus-mentionnées. Il est important ici de souligner que bien que nous privilégions une approche déductive, celle-ci demeura « ouverte » puisque nous croyons qu'à partir des catégories initiales, nous pourrions également faire émerger de nouveaux thèmes lors de l'analyse des données. En d'autres mots, notre analyse sera principalement déductive, tout en laissant la place à l'inductif (Thomas, 2006).

Le bien-être psychosocial englobe à la fois la santé psychologique et sociale, et de nombreux facteurs y jouent un rôle déterminant. L'analyse thématique portera donc une attention particulière aux facteurs les plus communs, dont l'estime de soi, la satisfaction personnelle, les relations sociales et la santé physique et mentale des danseurs.

CHAPITRE 3 - RÉSULTATS

Ce chapitre rassemble, en sections, les données recueillies lors du visionnement de la série *On Pointe* sur la plateforme Disney+. Nous présentons d'abord les données sociodémographiques des participants et le profil du programme de danse de la **School of American Ballet (SAB)**. Il s'ensuit des sections sur les thèmes principaux identifiés :

- Forme plurielle de socialisation
- Échelons et niveaux de participation
- Réussites et déceptions
- Attitudes envers les défis
- Relations avec les pairs
- Relations avec les adultes significatifs
- Santé physique et mentale.

L'information descriptive reflète fidèlement ce qu'on présente dans la série, et les citations sont retranscrites intégralement, ces dernières étant laissées dans la langue originale de la série, soit l'anglais.

3.1 Données sociodémographiques

Ces données présentent des renseignements principalement sociodémographiques sur les élèves du programme de danse, leurs parents et les membres du personnel du School of American Ballet (SAB). Les deux premiers tableaux présentent la division pour enfants et la division intermédiaire/avancée, les niveaux d'entraînement ainsi que l'âge, l'identité sexuelle et la ville d'origine. Le prénom des parents et des autres membres de la famille interviewés figure sous le prénom de chaque enfant. Le troisième tableau donne le nom, l'identité sexuelle et le rôle des membres du programme qui figurent dans les épisodes. La série étant publique, nous n'avons pas eu à modifier les noms.

Tableau 1 : Données sociodémographiques des enfants – *Children’s division*

Nom du danseur	Sexe	Âge	Ville d’origine	Niveau	Heures d’entraînement par semaine
Ava Parents : Bianca	F	9	Brooklyn	Girls II	4,5
Brandon Parents : Sabrina & Scott	M	10	<i>Non indiqué</i>	Boys III	6
Ella Parents : Janie & Jack	F	11	New Jersey	Girls IV	6,5
Isabela Parents : Luis & Angelica	F	9	Bronx	Girls II	4,5
Kai Parents : Chris & Kavita Sœur : Zune	M	10	Queens	Boys III	6
Gabbie Parents : Julie & Joe	F	11	Long Island	Girls V	11
Olivia Parents : Dawn	F	11	<i>Non indiqué</i>	Girls V	11
Sophia Parents : Steve & Kelly Soeur : Thalia	F	11	Brooklyn	Girls IV	6,5

Tableau 2 : Données sociodémographiques des adolescents - *Intermédiaires et avancés*

Nom du danseur	Sexe	Âge	Ville d’origine	Niveau	Heures d’entraînement par semaine
Dominika Parents : <i>Non indiqué</i>	F	15	Tampa, Florida	Advanced	17,5
Elias Parents : Chad & Karen	M	16	California	Advanced	19
Ruby Parents: Elise & Jason	F	16	Seattle, Washington	Advanced	17,5
Sam Parents: Elle & Marjorie	M	16	Richmond, Virginia	Intermediate/ Advanced	19
Taela Parents: Martha	F	15	New Orleans	Advanced	17,5
Zoe Parents: Boe & Heidi	F	17	California	Advanced	17,5

Tableau 3 : Données sociodémographiques du personnel de la SAB

Nom (adultes significatifs dans la série)	Sexe	Rôle
Allen Peiffer	M	Enseignant
Andrew Scordato	M	Enseignant
Arch Higgins	M	Directeur assistant du répertoire des enfants
Jonathan Stafford	M	Directeur artistique
Wendy Whelan	F	Directrice artistique associée
Kay Mazzo	F	Présidente de la faculté
Katrina Killian	F	Gérante de la division des enfants
Dena Abergel	F	Directrice du répertoire des enfants
Sion Harrington	M	Doyen des étudiants

3.2 Milieu à l'étude : School of American Ballet

3.2.1 Description et historique

La School of American Ballet (SAB) se spécialise en ballet classique style Georges Balanchine, grand danseur Russe et chorégraphe renommé pour son approche innovatrice, c'est-à-dire, différente du ballet classique. Nous expliquerons plus en détails les caractères uniques de l'approche dans la section 3.3.2. En 1934, Balanchine co-fonde la SAB avec Lincoln Kirsten, grand admirateur de la danse et celui qui a financé la SAB. Les deux partagent la même vision : injecter les techniques européennes dans le ballet classique américain. Ayant comme objectif à long terme d'établir une troupe de danse professionnelle à New York, les co-fondateurs ouvrent d'abord la SAB pour former les jeunes danseurs et les aider à intégrer éventuellement le **New York City Ballet** (NYCB), qu'ils créent en 1948 comme aboutissement de leur objectif principal collab. Depuis, la SAB et le NYCB travaillent ensemble, la SAB servant d'école tremplin vers le NYCB.

La SAB n'est pas une école de danse typique. En premier lieu, elle se spécialise en ballet et n'offre donc pas des programmes récréatifs et compétitifs dans différents types de danse. Deuxièmement, même si ses élèves font des spectacles, l'objectif principal de l'intégration de cette école est de permettre à leur membre de percer dans le monde professionnel. *We want them to excel. It's not*

just a recreational school, so to say. These are gonna be professional dancers. » (Allen, enseignant)

L'école offre un programme préparatoire pour les enfants de six et sept ans, un programme pour les huit à 13 ans et un programme intermédiaire et avancé pour les 14 à 18 ans. Les élèves intermédiaires et avancés provenant hors de la région de New-York bénéficient également d'un programme en résidence. Ces derniers peuvent s'entraîner avec la SAB tout en complétant leurs obligations scolaires. Chaque niveau d'entraînement est structuré selon la technique de Balanchine et a son propre code vestimentaire.

« Everyone has a certain color leotard that they have to wear in their classes. It's as if you're going into your performance. You have your costume, and you're prepared, and your hair is up, and for the men, the hair is... not unsightly. » (Kay, présidente de la faculté)

L'école forme les élèves en vue d'une éventuelle carrière au sein d'une compagnie de ballet professionnelle une fois leur cheminement au SAB terminé. Comme l'explique Jonathan Stafford, le directeur artistique du New York City Ballet: *« Our mission here is to train the best dancers out there, and we need to be able to train the dancers in a way that they can get on to the stage. »*

3.2.2 Recrutement

La SAB recrute les élèves de 6 à 18 ans sur la base du talent et de l'attitude pour atteindre le summum du ballet classique. Cela dit, pour créer un milieu inclusif et diversifié, la SAB préconise l'accès équitable et la reconnaissance des qualités uniques de chaque danseur. Le personnel visite donc divers quartiers de New York et d'autres régions des États-Unis afin d'offrir à plusieurs jeunes la chance d'auditioner.

« We're in Chinatown because we want our school to be diverse. We want the art form to be more diverse. We want the New York City Ballet to be diverse. And so we come to them. »
(Kay. Présidente de la faculté)

L'importance d'avoir un programme diversifié est également exprimée par les élèves.

« In school, we get to choose what person you wanna be. I picked Maria Tallchief. She was an amazing dancer who was a Native American. She decided that she was gonna do ballet. She was in the New York City Ballet. And because of her, we can all dance now. I really want to be in the Nutcracker like Maria Tallchief. » (Isabela, élève, d'origine sud-américaine)

Dans un programme intensif à vocation professionnelle comme le sien, la SAB privilège-t-elle un certain type de corps? Bien que les élèves de la série soient tous en bonne forme physique (ne démontrent ni surpoids ni insuffisance de poids), leur physiologie diffère légèrement : certains possèdent des habiletés et des traits « naturels » qui favorisent l'entraînement en ballet; d'autres ont une musculature plus définie, d'autres sont plus flexibles, et d'autres encore sont courts ou sont grands. Voici un échange entre deux enseignantes de la SAB lors des auditions pour la division pour enfants :

Kay: « *For a six- and seven-year-old, I can look at their body and see if they have what you need to have to study classical ballet.* »

Katrina: « *An arch in the foot and rotation, the turn out, and also the extension; they have to be... the flexibility has to be there.* »

Kay: « *And then we see them go across the floor.* »

Katrina: « *You see how the legs fall and the fluidity of the movement.* »

Kay : « *If they like to move.* »

Enfin, la SAB accorde deux millions de dollars en bourses chaque année aux familles dont les enfants sont admissibles, mais qui n'ont pas les moyens financiers de les y envoyer. Après tout, les droits de scolarité varient entre 3 555 \$ et 8 500 \$ dépendant du niveau. Pour les élèves du programme résidentiel, l'admission coûte 26 135 \$. C'est le cas pour deux des danseurs dans la série, Isabela et Ruby. La mère d'Isabela reconnaît la chance qui sourit à sa fille :

« *Opportunities that are open to her that I could not have. That I did not have. Not because my parents didn't want it, but because they weren't able to. So, since she does, she should take full advantage.* » (Angelica, mère d'Isabela)

Le beau-père d'Isabela, pour sa part, ajoute que ce sont aussi les autres dépenses, comme les billets de spectacles, qui sont très dispendieuses:

« *We have not had the opportunity to take her to see a live ballet. Just the price of her ticket alone would pay for a couple of bills around here.* » (Luis, beau-père d'Isabela)

Au fardeau des droits d'inscription au programme et billets de spectacles s'ajoute celui des uniformes, les costumes et les chaussures de danse. Par exemple, pour une ballerine avancée comme Ruby, les nombreuses heures d'entraînement font en sorte que ses souliers de pointe s'usent très rapidement. La bourse SAB comprend deux paires de souliers de pointe par semaine pour diminuer les risques de blessure associés à la danse sur des pointes usées. Pour les non-boursiers, c'est un coût additionnel d'environ une centaine de dollars par paire de pointes:

« Because of the financial support that SAB gives my family, I'm able to get two pairs of pointe shoes a week and it helps my pointe work because I'm not compensating for dead shoes. » (Ruby, élève)

3.3 Pourquoi choisir la SAB?

Connaissant mieux les caractéristiques de l'école et de ses danseurs, regardons maintenant ce qui attire les jeunes à la SAB et à son programme intensif.

3.3.1 Le ballet

Les jeunes parlent beaucoup de leur amour pour la danse et plus particulièrement des raisons pour lesquelles ils sont passionnés par le ballet:

« Ballet's a really great foundation, which is something you can build on. It's more than just a dance style, it's like a way to move your body. » (Ella, élève)

« Ballet is everything to me. It's delicate and it can be dramatic. How I move and the music makes me feel emotioncollab. » (Dominika, élève)

« I chose ballet because ballet is something that you can do gracefully and you kind of have your own freedom. Even though you do have a story to tell, you really get to choose the way you show it, is very important to what the story becomes. » (Brandon, élève)

« I started at SAB when I was seven. I just like to move I think. I just feel like I'm in kind of, like, a safe zone, almost, and I'm in a place... where I just do what I like. It's nice to be able to express myself. » (Kai, élève)

« I want to do ballet for my whole life. » (Isabela, élève)

La passion des enfants et leur désir de danser et de performer sont également reconnus par les parents. Les deux premiers témoignages expriment une passion envers le ballet, alors que le troisième extrait traite d'une personnalité qui aime la discipline requise pour réussir en ballet:

« Once Sam started elementary school, he was a very serious student. He became a pensive young man. And I didn't see him smile until I saw him dancing on the stage. He just lit up when he was on the stage. It was clear he was having fun up there, very clear. And I could see, when he was trying to make that decision, about, you know, "How serious am I gonna be with ballet?" It was a heavy weight on such a young person. He really made a very grown-up decision to commit himself to ballet. » (Elle, mère de Sam)

« When you take the time as a child to really pursue something that you're passionate about and it brings you joy, you know, I see Ella light up when she dances and I see the

joy that it brings to her and, I mean, I think that's an immense benefit. » (Janie, mère d'Ella)

«Sophia has always been very focused. She's drawn to ballet because it is so precise and requires so much discipline. » (Steve, père de Sophia)

3.3.2 La technique de Balanchine

Le ballet requiert énormément de discipline et de technique. Pour les élèves de la SAB, c'est la technique de George Balanchine, qui combine des éléments du ballet classique russe, britannique et danois, qui rend l'entraînement d'autant plus fascinant :

« It was the Balanchine aesthetic that I was so drawn to. "How do they move that fast?" "How do they dance like that?" It looked so naturcollab. It's like the most beautiful way that someone could dance, and I wanted to learn how to do that. » (Zoe, élève)

La technique de Balanchine se différencie du ballet classique par la façon dont les mouvements sont exécutés. Chaque exercice est comme une micro-chorégraphie dont les mouvements sont non seulement précis, mais aussi complexes et rapides :

« It's a very big jump from classical to Balanchine. Classical ballet is usually known for their slow movement. Everything looks very swan-like. Balanchine is so different. School of American Ballet trains us the Balanchine technique. In the Balanchine technique, everything is like little sparks of fire. » (Dominika, élève)

3.3.3 Le partenariat avec le New York City Ballet (NYCB)

Un autre élément qui attire les élèves à la SAB est son lien avec le NYCB, qui ouvre la voie à une carrière professionnelle au sein de cette compagnie—objectif que partagent la majorité des élèves de la SAB.

« I think you come to SAB to get into New York City Ballet, that's everyone's goal, but of course they can't take everyone. » (Elias, élève)

« If I am good enough and I stay in SAB for the many levels that are ahead, then I could be in New York City Ballet... which would be a big decollab. » (Sophia, élève)

Enfin, la SAB jouit d'une brillante réputation aux États-Unis. En plus de son programme régulier tout au long de l'année scolaire, elle propose des programmes intensifs d'été pour les jeunes, ce qui facilite le recrutement :

« Well, School of American Ballet was the very first ballet school that I had done summer intensives at. And even just watching videos on YouTube of all the other students at the

School of American Ballet, I just instantly fell in love with that place. And I knew that's just where I wanted to be. » (Taela, élève)

La SAB est reconnue aussi pour sa participation à la production *Casse-Noisette* du New York City Ballet chaque année. Les élèves de moins de 12 ans de la SAB sont encouragés à audition pour cette production puisque Balanchine tenait à ce que les enfants soient inclus dans le *Casse-Noisette*. Kelly, mère de Sophia, explique l'influence que peut avoir sur les enfants la perspective de participer à *Casse-noisette* :

« Sophia right now definitely wants to go on and pursue a career in dance. I remember when we came to New York, she said: "I really want to be more serious, I want to go where all the kids go, who do The Nutcracker on that stage." And she really loved the idea of possibly being able to audition for The Nutcracker. » (Kelly, mère de Sophia)

À l'instar de Sophia, la plupart des élèves de la SAB souhaitent faire une carrière en danse. Bien que ce ne soit pas tous les élèves qui évolueront au New York City Ballet, la SAB est reconnue par les autres compagnies aux États-Unis pour son excellent programme. Ainsi, un des objectifs de la SAB pour ses élèves est de leur trouver une place comme danseur dans une compagnie de dance (au New York City Ballet ou ailleurs) :

« I feel like even if you don't end up at New York City Ballet, whatever company you end up dancing in, like, the director there will automatically see that you're from SAB 'cause you just have that, like, energy and passion in your movement. » (Sam, élève)

3.4 Forme plurielle de socialisation

Ce thème illustre l'engagement et la discipline nécessaire pour fréquenter la SAB. Les élèves disent aimer l'entraînement et visent à faire partie d'une compagnie professionnelle comme le New York City Ballet, mais réalisent que cela implique un horaire chargé et des sacrifices.

3.4.1 L'engagement

Ici, on parle de l'engagement qu'ont les danseurs de la SAB envers la danse. Dans les écrits de Fegley (2010), elle nous explique que le terme « engagement » pourrait vouloir dire qu'un élève pourrait être engagé à la danse parce que c'est amusant et intéressant. En revanche, elle démontre que d'être engagé pourrait aussi vouloir dire que l'élève est concentré et attentionné. De ce point de vue, nous décrivons le terme « engagement » comme le fait d'être à la fois intéressé, concentré et dévoué. D'ailleurs, sur le site-web de la SAB, ils indiquent clairement qu'ils s'attendent à ce

que les élèves démontrent un certain niveau d'intérêt et de concentration afin de passer d'un niveau à l'autre (School of American Ballet, 2020). L'engagement au programme de danse est exigé d'abord par le personnel, pour maintenir le standard du curriculum de SAB. Dans le premier épisode de la série, on voit les cohortes intermédiaire et avancée dans le studio de danse, accueillis par Jonathan Stafford et les autres membres du personnel. À tour de rôle, ceux-ci se présentent et communiquent leurs attentes face à l'engagement des danseurs pour l'année :

« We do need to see some stuff from you guys. One of the things that especially is important for me is that you all show up with 110 percent commitment. » (Jonathan, directeur artistique)

Le personnel connaît les tenants et aboutissants pour réussir professionnellement dans la danse, car la plupart l'ont vécu. Kay Mazzo, élève de Balanchine lui-même et ancienne danseuse au New York City Ballet, l'exprime ainsi :

« With the older students who know they want to make this a profession, it's so important that you have the dedication, that you're going to be in there a hundred percent and learn what you have to learn and do it to the best of your ability. » (Kay, Présidente de la faculté)

3.4.2 Un horaire chargé divisé en blocs

L'entraînement pour une carrière professionnelle exige un horaire de pratique rigoureux qui devient de plus en plus chargé lorsqu'on progresse d'un niveau à l'autre. Le personnel explique:

« Advanced students here at the school, they're very busy. Everyday they're going back and forth to academic school, and then they come in, and take their classes here. They have to do technique classes, variation classes... pointe classes, Pilates class, music classes. And they do their tendus, millions of tendus, every single day, the same thing. It's like brushing your teeth. Just talking about it makes me exhausted. » (Kay, Présidente de la faculté)

Les élèves de la division avancée, qui s'entraînent entre 17 et 20 heures par semaine, décrivent ci-dessous leur routine entre l'école, les cours de danse et les autres types d'entraînement. Le programme en résidence exige soit de suivre des cours académiques en ligne, soit de se rendre à une école spécialisée pour enfants et adolescents professionnels :

« It's a school for kids that have a profession, like, for me it's dancing. A lot of people are on Broadway there. The school provides a schedule for you that allows you to continue with your profession while also getting a good education. And I have a physics class in the morning and then I have history...« I usually go to Pilates, or if we have

weight training, I go do that. And then I have ballet which ends at 7:00. Go to rehearsal at around 7:30 until 9:00. » (Sam, élève)

« Every single day, I wake up around 7:00, 7:30. I eat breakfast and then I start my schoolwork... I do online school until nine o'clock, and warm-up until 10:30, and then we have class from 10:30 to 12:00. After lunch, I go up and do more schoolwork. If I don't have that much, I would go to Pilates. » » (Dominika, élève)

« Every morning, I would just do some stretches and, like, some exercises for a little bit. I am going to Professional Children's School for high school. It's, like, five blocks away from SAB, so I can just walk there every morning... I have algebra II and English. I check out and I head back to School of American Ballet. After that, I go back to school and then after that I go back to ballet. (chuckles) So, the back and forth, back and forth. » (Taela, élève)

Deux élèves expliquent comment elles réussissent à accomplir leurs obligations académiques en s'entraînant à la SAB :

« This year, we have classes at SAB five days a week. School ends at 3:30, and usually, my classes at SAB start at 5:30. So, I have a little time to do my homework before class. » (Sophia, élève)

« I go to School of American Ballet six days a week. A typical day, I would leave school about ten minutes early. Doing my homework on the train. » (Gabbie, élève)

Les extraits suivants décrivent comment les jeunes se sentent lorsque le rapport au temps est plus poreux, après les répétitions et les représentations de *Casse-Noisette* :

« My life kinda felt empty after Nutcracker for a little bit, just because I was so used to that busy schedule. When you go back to class, it's kind of weird that you don't have to go to rehearsal afterwards or you don't have to show the next day or things like that. But, eventually, you kind of go back into the schedule, and class is more, I guess, exciting. I'm definitely looking forward to progressing in pointe. » (Sophia, élève)

« It's kind of weird in January when nothing's really going on. You feel like your schedule is so open sometimes. I wanted to get to ballet class right away. » (Kai, élève)

Les parents et familles se prononcent aussi sur les exigences et leur impact :

« Our schedule right now feels like it revolves around Ella's activities and what she's doing, but, you know, this is a once-in-a-lifetime opportunity, so we certainly feel okay with that. » (Jack, père d'Ella)

« Even though it's a tremendous commitment, I support it because Gabbie genuinely enjoys it so much. That means the world to me. She figures out how to manage her time and get her schoolwork done. » (Joe, père de Gabbie)

La SAB est au centre-ville de New York (Manhattan), mais la plupart des élèves habitent les arrondissements ou États avoisinants. Le trajet pour s’y rendre peut donc être long et compliqué, En voici deux exemples :

« I go to school at I.S. 230, Queens. And then I go to SAB four times a week. So, I go on the 7 train to Queensboro Plaza. » (Kai, élève)

« I dance three days a week. So, my mom has to pick me up early ‘cause I have school. We take the limited 1 bus from the Bronx. And then the 2 train. And then we hop off on 72nd street, and then the 1 train. » (Isabela, élève)

3.4.3 L’autonomie

Le programme exige que les danseurs développent une certaine autonomie afin d’entreprendre une routine si intensive. Voici comment le perçoit un parent de la division pour enfants :

« Sometimes I forget how much she’s doing because she just makes it seem so easy. Between getting her schoolwork done and doing these rehearsals and just all this responsibility that she has. So, I’m just very impressed. » (Jack, père d’Ella)

Pour les élèves en résidence, l’autonomie va de soi, leurs parents n’étant pas là pour les aider à gérer leur quotidien : se nourrir, se lever à l’heure pour les cours, se rendre à l’école par eux-mêmes, même coudre les rubans et élastiques sur leurs propres souliers de pointe et veiller à leur santé corporelle en prenant rendez-vous chez le physiothérapeute. Certains choisissent également d’être assistants aux cours des enfants durant leur temps libre :

« I used to get really homesick. Living in New York at, like, the age of 16, you do need, like, a certain level of independence. I’m just gonna stay focused, study, try my best. » (Sam, élève)

« I live in the dorms of the School of American Ballet, up on the 16th floor. I am a CDA, a Community Development Assistant. I work the desk, I talk about student concerns, we have meetings once a week. It’s my job to help new students who are coming in to feel like home. » (Ruby, élève)

3.4.4 Les sacrifices

La série aborde aussi les sacrifices et les choix difficiles que font les élèves sur le plan de leur vie personnelle:

«Even when she's exhausted, it's amazing to see at such a young age, to give up so many things. They miss birthday parties, they miss family outings with cousins, just so she can pursue ballet. » (Kelly, mère de Sophia)

«She does sacrifice to do this. But that's the arrangement. She wants ballet more than she wants anything else. So, instead of seeing her friends all the time, from school, she goes to ballet and then she'll see them less. But she loves it, so... And every year, we ask, "Are you ready?" 'Cause every year the commitment extends. She's gotten so much out of it already. She's learned discipline, she has learned things that most adults have trouble with, which is making hard choices. » (Julie, mère de Gabbie)

Les sacrifices semblent se corser pendant les répétitions et représentations de productions telles que le *Casse-Noisette* emboîtant sur leur temps libre ainsi que sur leur sommeil :

« Every Sunday, we will be rehearsing for many, many hours. And then every weekday after classes, we'll be rehearsing, because we have two casts. Sixty-three in each cast, and we have the roles of Angels, Soldiers, Prince and Marie, the Polichinelles, the Hoops, and the Sentry, and the Trumpeter, like there are so many specific roles and group parts where sometimes they all have to be together and, sometimes, we have to rehearse them all separately. So, it's a tremendous amount of work... before we open on Thanksgiving. » (Dena, directrice du répertoire des enfants)

« During The Nutcracker season, there's lots of no sleep. There's a lot of rehearsals, the rehearsals get a little tiring. They're like, "If you can't make a class or something, don't do it if you're tired. Like, I've... I went to bed at, like, twelve o'clock yesterday. » (Gabbie, élève)

3.5 Échelons et niveaux de participation

Ayant filmé pendant une saison scolaire entière (de septembre 2019 à juin 2020) à la SAB, la série couvre les multiples étapes à franchir pendant cette période. Les commentaires des élèves laissent entendre que ces étapes sont perçues soit comme des rites de passage ou comme des échelons dans leur cheminement – ceux-ci étant des agents motivateurs. Les rites de passages reflètent une période de transition où l'élève doit surmonter un défi afin d'accéder à un nouveau statut (Thibault Lévesque, Molgat et Moreau, 2018) tandis que les échelons représentent les étapes marquantes qui aident à diriger le cheminement des élèves.

3.5.1 Casse-Noisette – « The Nutcracker »

Le *Casse-Noisette* de Balanchine est un spectacle de ballet annuel du NYCB, et les élèves de 12 ans et moins de la SAB peuvent y participer. Il s'agit d'un rite de passage et d'une expérience

unique pour les élèves, qui reçoivent aussi une rémunération du NYCB pour les heures de répétition :

« When I was little, I was obsessed with The Nutcracker, it was like a ritual, we'd go every year. When I was an angel, the first time I stepped on that stage I was like, "Oh, my God, like, this... I've watched this show a million times and now I'm in the show," and so, that was awesome to me. » (Ella, élève)

« It's like an experience you've never had before. Like, and you can actually say, when you're older, I was a dancer in The Nutcracker. » (Gabbie, élève)

« These are my paychecks from New York City Ballet. Not totally professional, but kind of, in a little, itty-bitty way... I just love performing in front of, like, an audience. This is my last year of being eligible for The Nutcracker. I just want to treasure all the moments that I have this year, and kind of make everything grand. » (Olivia, élève)

Les représentations débutent après l'Action de Grâce états-unienne en novembre et se terminent juste avant Noël. La série montre les étapes d'entraînement et de préparation pour une telle production, ainsi que le rôle que les enfants y jouent, décrit comme suit par les membres de l'école de danse:

« The Nutcracker has been going on for well over 60 years. It's certainly a great example of how Balanchine used children in his work. From the youngest children, all the way through the children's division, until they're about 12. He gives them real steps. Their roles on stage are professioncollab. It's not a recital of just children, they're performing with one of the top companies in the world and they're performing amazing choreography. » (Dena, directrice du repertoire des enfants)

« SAB has always danced the Nutcracker. And the children's roles, Georges Balanchine was very clear about that, that he wanted the kids to be part of the production. So, it's been a rite of passage for many, many, many young kids at the school. » (Jonathan, directeur artistique)

Pour plusieurs élèves, la possibilité de participer à *Casse-Noisette* est ce qui les a incité à auditionner auprès de la SAB, un objectif en soi, par exemple :

« And that's what kept me in ballet when I was really little. I get to be in Nutcracker. "Oh, I get to perform! And I get to give something to all these people. » (Ruby, élève)

Quoique le *Casse-Noisette* soit performé par le NYCB et des enfants de moins de 12 ans de la SAB, les élèves plus âgés ayant obtenu un internat avec la compagnie y participent également. Dans le deuxième épisode de la série, nous voyons Zoe, élève de la division avancée de la SAB, obtenir un internat avec le NYCB durant la production du *Casse-Noisette* :

« For The Nutcracker, the apprentices usually are maids or sometimes they also do the snowflake scene or hot chocolate, which is in the second act. It just makes me happy...

when you're right on the music and it's just working and you're up there, it just feels like you're on air. It's like you're not even thinking about it and it's just, it's so perfect. »
(Zoe, élève)

Ella explique ci-dessous comment, à chaque année, après la dernière représentation de *Casse-Noisette*, les élèves se rassemblent pour célébrer leurs 25 performances, sorte de tradition :

« As long as I've been in Nutcracker, it's been a tradition to have a wrap party. We do a circle, and everybody goes in and does some dances that they know. Yeah, it's a lot of fun...It's weird to think that's the last time I did that step, and that's the last time I exited the stage or I went into costume. » (Ella, élève)

3.5.2 Performances sur scène

Au-delà des performances de *Casse-Noisette*, la série présente un échelon important de la SAB, celui de pouvoir danser sur scène, devant un public. Voici ce que les élèves et les enseignants en pensent :

« So many of our students just want to perform and need that to work towards as a gocolab. » (Dena, directrice du répertoire des enfants)

« They adore being on stage. It's a big decollab. » (Kay, Présidente de la faculté)

« Just being on stage, I love it. It's hard to grasp at first. You just have to, like, let yourself feel the music sometimes and develop it on your own. » (Taela, élève)

« I feel like I'm giving something to whoever's watching. » (Ruby, élève)

« My favorite thing is when they laugh and cheer you on. » (Isabela, élève)

« I just love performing on stage. I become the person that I want to be. » (Olivia, élève)

Les élèves de la division intermédiaire et avancée ont aussi l'occasion de présenter leur chorégraphie et apprentissage devant un public pendant la saison par voie des *lecture demonstrations* (démonstrations magistrales). Il s'agit d'un spectacle devant la communauté pour promouvoir les auditions du printemps. Les élèves exécutent diverses chorégraphies pour montrer la technique de Balanchine et le résultat des entraînements en studio.

« Lecture demonstrations are where we demonstrate the Balanchine technique all over New York. Rehearsals are always so much fun. You get to do some many different things you've never done before. I'm very aware of the audience. But it's a good thing for me because I'm not only dancing for myself, but for other people, which makes me, I feel, like, do better. And I like to show people what dancing is like and how enjoyable it is. »
(Dominika, élève)

« Lecture demonstrations are coming up, and I'm very excited for that. These performances are done for, like, different schools in New York. It is the first opportunity I have to perform, like... a solo... It's very exciting to actually have the opportunity to perform in front of children, and, like, be able to inspire other kids to start to dance as well... Being on stage just came naturally for me. I love it. » (Taela, élève)

En plus des « Lecture demonstrations », les élèves de ces divisions se préparent pour le *spring workshop* (gala du printemps), un objectif de fin de saison et une occasion de mettre pleins feux sur leurs apprentissages et leur développement en danse :

« Spring workshop is a big performance coming up soon. So many rehearsals, so many exciting costumes. All of us are very, like, out-of-this-world excited. There's so many things to look forward to... To perform at the end is the best part, because you can see what you're striving for. » (Dominika, élève)

3.5.3 Niveaux d'entraînement

La programmation de l'entraînement comporte multiples échelons pour réussir chaque niveau tandis que la transition d'un niveau à l'autre constitue un rite de passage. L'intensité, la fréquence et la complexité de l'entraînement augmentent à mesure que les élèves franchissent chacun des cinq niveaux pour les filles, dont Girls I à Girls V et des quatre niveaux pour les garçons, dont Boys I à Boys IV. Les élèves sont placés dans un niveau qui correspond à la fois à leur âge et à leurs habiletés.

« With each level, it's not just... "you're doing this combination, you're doing that combination," it's like building something from start to finish. » (Allen, enseignant)

Il est à noter que la progression d'un niveau à l'autre n'est pas garantie ou automatique : « *Students must demonstrate a sufficient level of interest, focus, and concentration to advance to the next level of training.* » (site Web, School of American Ballet, 2019). On indique aussi que les élèves de la division préparatoire (six et sept ans) peuvent devoir quitter l'école pendant l'année si leur maturité ou leur comportement laisse à désirer, bien que ces cas soient rares.

L'obtention de leur première paire de souliers de pointes fait partie d'un rite de passage marquant pour les filles de la division pour enfant lorsqu'elles atteignent le niveau IV :

« So, today is a big day for these dancers. This is their first day when they're actually going to do the rite of passage, which is get their first pair of pointe shoes. » (Brenda, ajusteuse de souliers de pointe)

« Pointe shoes are like a ballet slipper but supports you more. And then you're on top of your toes. When you go to see a ballet, that's what they're all dancing on. Once you get older, that's a big milestone in ballet. At SAB, you have to be in level four. That's kind of what we all look forward to... When you're en pointe, it definitely makes you taller and it makes a prettier line. It's kind of the symbol that you are now a ballerina. » (Sophia, élève)

« The magic of being en pointe is the magic of being en pointe. You feel completely different. » (Katrina, gérante de la division des enfants)

3.5.4 Transition vers une carrière professionnelle

Passer aux rangs professionnels est la dernière étape, et donc dernier rite de passage pour les élèves de la SAB après leurs nombreuses années de formation. Les jeunes de la série expriment souvent le désir de se faire une place au sein de la compagnie NYCB et soulignent l'utilité de l'internat (« apprenticeship »), qui sert à les orienter à la vie professionnelle au sein du NYCB :

« The apprenticeship lasts a year, and it gives dancers a chance to get used to being in a professional company for the first time. It also gives them the chance to be seen on stage, which is very different than being seen as a student. And it gives them an extra year for them to learn and to be seeing if it's a good fit for them in New York City Ballet... An apprenticeship, it's lifechanging! » (Kay, Présidente de la faculté)

« Once you've been in New York City Ballet, even as an apprentice, it opens up a lot of doors. It is my dream to be able to prove to myself that I deserve to be there. » (Ruby, élève)

« An apprentice with New York City Ballet, it's how everyone begins their transition into the company. » (Zoe, élève)

Le personnel de l'école vise aussi une carrière professionnelle en danse pour les élèves qui terminent le programme avancé. Bien que ce ne soit pas tous les élèves de la SAB qui percent avec le NYCB, le personnel met tout en œuvre afin de trouver un emploi en danse pour chacun et chacune :

« They all have the same goal. To have a career in dance, whether it happens or not, it's still hard to say. Potential is a word that we like to use because there is no crystal ball. There's still time between now and 18 where they will be auditioning to New York City Ballet. Before that, anything can happen. There's no guarantees... We want to find jobs for all of them, if possible. And find a good fit for kind of joining the professional world. » (Allen, enseignant)

« So, our students get to audition for this year's 16 companies from across the States. And several international companies as well. They've arrived at this point in their training, everything they've done has been for this, for the job, right? To be able to do this for a living. » (Sion, doyen des étudiants)

On nous fait remarquer aussi qu'une carrière professionnelle en danse est un processus continu d'amélioration car elle leur permet d'approfondir encore les connaissances et les habiletés techniques et artistiques :

« With ballet, it's not just making national team and that's it. With ballet, you get in a company, and you get to explore further with your abilities. » (Taela, élève)

3.6 Réussites et déceptions

Un programme du calibre de la SAB présente plusieurs « opportunités » pouvant se terminer en réussite ou en échec vu les niveaux d'entraînement de plus en plus complexes, les auditions à présenter et les examens à passer.

3.6.1 Obtention d'un rôle

Chaque élève de la division pour enfants interviewé dans la série a obtenu un rôle dans *Casse-Noisette*. La série a capté les moments où les élèves sortent des auditions avec de grands sourires aux lèvres, pour rejoindre leurs parents qui les attendent impatiemment : *« This is my third year. I'm very grateful that I got to do Polis this year. » (Ella, élève)*

Pour Sophia et Kai, la réussite est d'autant plus grande qu'elles se sont vues attribuer les rôles principaux du Prince et de Marie : *« To be Marie, the princess in The Nutcracker, it's super specicollab. It's a really big opportunity, with a lot of different parts to it... Being Marie is gonna be a really special memory that I have. » (Sophia, élève)*

« It feels exciting because I've done a lot of rehearsals, and I've come this far. I think I can just keep calm for this role and just do the steps and have fun. It's been a new experience. I was a soldier the first year. Then I was in Party scene, and now I really felt like I could bring my own thing to it. » (Kai, élève)

Suite aux mois de pratique et de préparation pour *Casse-Noisette*, la série montre également comment les élèves se sentent après avoir performé :

« I think I was better on stage than I was in rehearscollab. It's almost as if you're performing more in the story and it continues instead of stopping in places to fix things. » (Kai, élève)

3.6.2 Offre d'internat avec le NYCB

Pour les élèves de la division intermédiaire et avancée, la série présente les moments où Zoe et Ruby obtiennent leur internat avec le NYCB, les deux se disant bouche bée à la nouvelle :

« Being here, there's just so many talented dancers, and the fact that they chose me is... unrecollab. I'm so honored. And I'm so excited. And... (stutters) ...there's a lot of feelings. It's just... (breathes deeply) ...I'm speechless, honestly... My apprenticeship still has not sunk in. I just keep thinking about all the people that have helped me get here, and I'm like, "I have to be brave for them and... push forward. » (Ruby, élève)

« Today is my last day as an SAB student, which is really crazy. Renee told me to come into Kay's office after second class and they offered me an apprenticeship with New York City Ballet to start for Nutcracker season, tomorrow!... I couldn't believe it. It's like all these years of hard work and you dream about this one thing, and then to finally hear it is just like, crazy. » (Zoe, élève)

3.6.3 Déceptions

La série traite aussi de moments de déception. Notamment, lors des auditions, nous voyons les enseignants Dena et Arch annoncer à des élèves qu'ils n'auront pas de rôles dans Casse-Noisette. Ces élèves ne sont pas interviewés par la série, mais leur déception sur leurs visages est évidente. Cette déception fut vécue auparavant par deux des danseurs interviewés :

« I was actually one of those kids who got cut my first year. All these girls were rehearsing in studios... I threw out my Nutcracker poster. (with a comedic smile on her face). And I refused to see The Nutcracker. (Laughing) » (Gabbie, élève)

« The first year I auditioned for Party scene, I was eliminated, like, the last people and I was really sad, like, I cried a lot. This year I'm probably too tall, I'm still hoping that I would get in but I'm not expecting anything. » (Kai, élève)

La progression d'un niveau à l'autre est individualisée, c'est-à-dire qu'elle dépend des habiletés particulières de chaque élève. Si on ne montre pas le potentiel professionnel nécessaire, on ne se fait pas inviter au sein de la division supérieure. Ce peut être décevant pour les danseurs de se faire dire qu'ils doivent répéter le même niveau d'entraînement. Dans la série, c'est le cas pour Sam, qui a dû recommencer une année à cause des difficultés qu'il éprouvait quant à la complexité et la rapidité des mouvements :

« I was in Intermediate Men last year and now I'm repeating Intermediate Men this year. One thing that I struggle with in Balanchine is everything is really fast. For me it's harder to move really fast just because I'm just not a fast person. It's pretty normal to

repeat levels at SAB. You usually just move up once the teachers feel like you have a lot of the things that they think you'll need in, like, the next level. » (Sam, élève)

Cependant, un moment de réussite est reflété lorsque Sam finit par passer au niveau avancé. La série capte le moment où il rencontre ses professeurs de danse et le directeur artistique de la compagnie pour discuter des raisons qui ont permis sa progression:

« So, you had mentioned wanting to take the extra advanced class... What I noticed is at barre, the placement is very good. So, I think starting tomorrow you'll be in advanced class. » (Allen, enseignant)

« We've noticed a lot of great change and you're working very well... Gonna be a little bit more intense so, make sure you take all those great things that you've been working on and put 'em in there. » (Arch, directeur assistant du répertoire des enfants)

« I saw you in class the other day too and just the way you were standing, you already looked really sorted out. I was glad to see that you came back from the summer looking like you had applied everything that we told you to think about. » (Andrew, enseignant)

3.7 Attitude envers les défis

La danse, en tant que sport et art (note en bas de page), présente plusieurs défis. Les entrevues de la série révèlent comment les jeunes choisissent de faire face aux éléments plus corsés de leur expérience.

3.7.1 L'entraînement intensif en ballet

Même sans l'ajout de la technique de Balanchine, le ballet éprouve déjà beaucoup le corps, les élèves devant tenir des positions et exécuter des mouvements difficiles. Des efforts corporels particuliers s'imposent :

« Ballet is more of an art. Sometimes it's hard for me, but we're going to challenge ourselves. » (Isabela, élève)

« It's a lot more challenging. I definitely feel like I lost a little bit of confidence, beating myself up, focusing on like, am I good enough? » (Taela, élève)

« A lot of people tend to label themselves as a turner, or a jumper, or identify as their strongest points. Things that don't necessarily come naturally to me (...) are turns. I just always have to remind myself of the muscles I need to engage. For some people, they can just go into a turn, and everything just turns on, I guess. » (Ruby, élève)

« It's hard to keep pushing yourself every single day. And some days you might feel down and don't want to do this anymore, but then at the end of the night you're like, "I want to keep doing this, I don't want to quit. » (Dominika, élève)

3.7.2 Auditions et répétitions pour Casse-Noisette

Si les élèves veulent participer à *Casse-Noisette*, ils doivent avant tout passer une audition qui en soi est associé à un certain niveau d'anxiété vis-à-vis la possibilité de ne pas être choisie:

« *It's very nerve-racking, the audition, because I really... I want to get in.* » (Ava, élève)

« *I had seen the Nutcracker years before SAB, and so, being able to audition to be in the show is really cool. I don't know if I'm gonna get a role, and so, it's stressful but it's also exciting.* » (Ella, élève)

« *The Nutcracker is a really magical show to be in. I had gotten into The Soldiers my first year. This year I'm gonna audition for the Candy Canes. I'm kind of nervous. I mean, I feel, like, you always get kind of nervous for an audition.* » (Sophia, élève)

Lors des auditions du *Casse-Noisette*, la taille des élèves entre en jeu, car ils doivent pouvoir porter les costumes qui réutilisés d'années en années. Certains élèves n'obtiennent donc pas de rôle parce qu'ils sont trop grands ou trop petits:

« *You really don't wanna be tall. Like that's all you'd want, not to be tall.* » (Gabbie, élève)

« *I feel it's important to understand why we call this at the New York City Ballet, "the casting day" as opposed to "audition day". It's a combination of having to find the right size child, but the child who can do the choreography.* » (Dena, directrice du répertoire des enfants)

La production de *Casse-Noisette* comporte en elle-même sa part de défis : la préparation exige des mois de répétitions, plusieurs jours par semaine— des heures qui s'ajoutent à un horaire déjà chargé.

L'engagement implique aussi de participer à 25 représentations devant un auditoire en un mois :

« *The thing about this Nutcracker is that the children are an integral role in the production, and the kids are in school and they have so many obligations and they're young. But their commitment to all the rehearsal time and the performances is a lot. The discipline that they learn, the hard work, the joy of performing is something they will never ever forget, and certainly their parents won't either.* » (Dena, directrice du répertoire des enfants)

« *We do 25 performances, which is a lot. Right before I was, like, "What if I don't feel like I've learned everything?" But after the dress rehearsals, I feel really ready.* » (Sophia, élève)

Bien que les jeunes enfants perçoivent cette expérience comme un défi qui entraîne une grande responsabilité ainsi que des sentiments de nervosité, plusieurs en parlent comme une opportunité qui est à la fois excitante et enrichissante, étant en compagnie de danseurs professionnels :

« We've gotten used to having company members there and if something goes wrong, it's okay. There's the people you admire, like the soloists in the company, the people you look up to and want to be like when you're older. So, getting to dance with them is great... We only have, I think, four or five weeks of rehearsal before we have to put The Nutcracker on stage. And so it's stressful in some ways, but it's also really exciting cause, like, I love rehearsal... You work really hard, but it's also like a good... I don't know, I can't find the word, it's a good feeling. » (Ella, élève)

« We've been preparing not only with the actual steps, but thinking about who we are as a character... It's more exhilarating than it is tiring... There's a level of maturity that you need to have and, like, responsibility. This is a serious thing that we're doing. But with responsibility, there's always something fun that comes out of it. And, like, I work hard, and it just gets more fun over time. » (Brandon, élève)

3.7.3 Performance sur scène

Après plusieurs semaines de répétitions vient le défi de jouer les chorégraphies devant un auditoire. En entrevue, les élèves parlent tantôt de nervosité, de doute et de pression, surtout si leur rôle est important, tantôt de l'attitude qu'ils adoptent pour surmonter le défi de performer sur scène.:

« The nerves of being, like, a new Prince, I just came with an open mind, but I still was really nervous. But I knew that if I focused on it too much, then I would just, like, work myself up... You don't have a mirror always; you just have to look out and have trust in your body. You have to be able to do that on stage too. » (Kai, élève)

« Whenever I'm backstage and about to go on, I'm afraid that, like, "Oh, maybe I'll fall on my face or I'll trip." It's just like jittery. » (Olivia, élève)

« I feel like it's a lot of pressure, especially since I'm the first Angel, so I'm kind of like the leader, so I have to guide the whole path. (Ava, élève)

« Yeah, there is kind of a sense of nervousness. But I will be happy with myself no matter what, pretty much. » (Brandon, élève)

« All of us, we're kind of, like, jittery a little bit. But you just have to let yourself feel the music and go with it. Just ends up becoming second nature. » (Taela, élève)

3.8 Relations avec les pairs

La série aborde abondamment le travail d'équipe, surtout au niveau de la danse avec les partenaires et les liens sociaux qui en résultent.

3.8.1 La danse avec partenaires – « Partnering »

Une composante importante du programme est d'apprendre à danser avec des partenaires. Plusieurs chorégraphies de ballet se font en dyade et même en groupes de trois ou plus. À la SAB, l'entraînement est principalement en danse solo, mais les élèves apprennent aussi à danser à deux ou à trois, etc.

« At New York City Ballet, partnering is very, very important. It is very critical, and something we look at when we're hiring from the school into the company. As we train professional dancers, it's a huge part of the package. » (Jonathan, directeur artistique)

La série nous permet d'observer le niveau de difficulté de cet entraînement collectif, et les élèves nous offrent leur point de vue :

« I'm not used to doing partnering back at my old studio, so it is definitely a transition trying to understand, like, all the different functions of partnering... So, I'm still, like, adjusting. For example, if there's a girl in my class who's, like, a lot better, I would, like, stand behind them so I can learn from them. I strive to be like them. » (Taela, élève)

« I actually really like partnering, with the Balanchine technique, for the guy it's not really about you looking great, it's about showcasing the girl. Because you have to focus on not only yourself, but your partner's movements. It's really important that you're keeping your girl safe. I feel like with every partner it's different. Dominika's definitely one of my favorites to partner with. She's just a really hard worker and super talented, so that obviously helps when partnering. » (Sam, élève)

« I always look forward to partnering class every week. It is really fun. Of course, at times it's challenging to figure out all of the... the grips and things like that. But we all go through this together, so it's really not that bad. » (Dominika, élève)

3.8.2 Soutien social entre les pairs

Le soutien social et l'entraide ressortent souvent comme discussion dans la série, autant pour les élèves que pour les enseignants. Dans le premier épisode, Sion, le doyen des étudiants, communique ses attentes quant au soutien social entre les élèves intermédiaires et avancés :

« You all are sharing a lot of space and a lot of time together. Nobody expects that you all are going to be best friends the entire year or that you're never going to have any social conflicts. But being mean, or exclusive, or doing anything to intentionally hurt someone is never ever acceptable in this community. You guys are gonna be each other's friends and families for the rest of your careers, and that groundwork needs to be started while you're a student here. » (Sion, doyen des étudiants)

Lors des auditions de Casse-Noisette, nous voyons aussi Dena, qui préconise le respect, l'empathie et le soutien auprès des élèves n'ayant pas obtenu de rôle dans la production. « *You made it! And girls, everybody remembers to be considerate of your classmates?* » (Dena, directrice du répertoire des enfants)

Tout au long de la série, plusieurs élèves, petits et grands, parlent de leurs relations amicales avec les autres élèves, que ce soit au programme en résidence ou au travers des nombreuses heures d'entraînement :

« *I just love living with my friends because I'm always with them, which is sometimes a little annoying, but most of the time, I love that... I try to make friends with as many people as I can, 'cause it's just so important in the dance world to have like a good positive reputation because it's so small. It's not always about competition, it's also being supportive of your friends.* » (Sam, élève)

« *I love living in the dorms. It's like having a sleepover every single day... But our class is... we're very tight and, like, we're very supportive of one another. And I'm just happy that I've had the opportunity to live here.* » (Taela, élève)

« *I was a little bit worried about the friends I would make at the beginning of the year, 'cause I had never been surrounded by only dancers, and I was worried about, like, the competition stuff, but, as you've seen, the friends I've made are some of my best friends that I've ever had and I love them so much.* » (Elias, élève)

« *You get really close with everyone in your class 'cause you spend a lot of time with them. Ella is one of my really close friends.* » (Sophia, élève)

Plusieurs s'entendent aussi pour dire que la SAB est comme leur deuxième chez-soi et, donc, les enseignants et les autres élèves sont comme une deuxième famille.

« *Having been a student here at the school, and then becoming part of the company, and coming back here to teach... it's just a wonderful feeling of family that is rare in a work environment.* » (Dena, directrice du répertoire des enfants)

« *I love the dorms and get along with everyone really well. And I found some friends and it was very easy to feel at home.* » (Ruby, élève)

« *I love SAB. I think of it as, like, my ballet home. I've met a lot of people over the years. Close friends, I really love them.* » (Ella, élève)

« *I'm really sad that this is my last year... because it's a big family almost.* » (Gabbie, élève)

Malgré les éléments compétitifs du programme, les élèves expriment la joie ressentie lorsque leurs amis réussissent :

« *Sophia, she's one of my, like, closest friends. And I was super excited when I heard she got Marie, and I was, like, "Oh my God." I mean, it is really... it's like a big role. ... And I called her immediately and I was, like, "You got Marie, didn't you?" And she was, like, "Yeah", and I was really excited for her.* » (Ella, élève)

On constate ce soutien social aussi quand les élèves font face à des défis :

« *Of course, at times, it gets stressful. So many people are going through the same thing, so you can all talk about it. "I'm so sad and so nervous about..." or whatever. We all go through this together, so it's really not that bad... I have many great friends. We get really close during the year, so many things bring us together, and it's really great.* » (Dominika, élève)

Sam, en convalescence à cause d'une blessure, indique comment ses amis l'aident à garder une attitude positive pour surmonter cette épreuve :

« *My friends have been really supportive, of trying to just keep my spirits up.* » (Sam, élève)

3.8.3 L'esprit compétitif

La série illustre également le côté compétitif du monde de la danse, que les élèves et le personnel de l'école reconnaissent, surtout au niveau avancé lorsque l'objectif principal est d'obtenir un internat ou un contrat avec le NYCB :

« *Seeing just all these other people, I need to step up my game... I always try to have a goal to enjoy or to keep improving. But in the back of my mind, my dream was always New York City Ballet. But then when I came to SAB and I saw all the talent, I was inspired but also realized, if I want to do what I've wanted to do, I need to get serious.* » (Ruby, élève)

« *All the kids here are so talented, and we're splitting hairs when we're making choices who gets into the company each year.* » (Jonathan, directeur artistique)

Les élèves expriment aussi comment la compétition peut entraîner un questionnement concernant leurs propres habiletés :

« *The hard part of dancing at SAB is just there are just so many talented people and sometimes it can be a little draining to always see, like, other guys in Advanced Level doing these really amazing things. And I knew I couldn't do it... I'm gonna try my best, work hard, try to get better.* » (Sam, élève)

« *At School of American Ballet, there's competition everywhere... It can always be hard going into a classroom with all these amazing people. Focusing on, "Am I good enough?" You still have to, like, keep up your own confidence and still, like, believe in yourself at the same time.* » (Taela, élève)

« There's so many beautiful dancers here. Every single day you're like, "Oh, they can get their leg higher, they can turn more... Everybody has something they're not good at, so it's just all about you. You can't focus on other people... What I'm working towards right now is finding myself as a dancer, which is really exciting for me, because last year I was trying to look at everyone that I thought was really great at it and try to be like them. But I think now I'm trying to be more myself. » (Dominika, élève)

3.9 Relations avec les adultes

La série traite aussi des relations entre les jeunes et les adultes dans leur vie (parents, professeurs, autres membres du personnel).

3.9.1 Soutien familial

La notion du soutien parental est présentée du point de vue des élèves et des parents :

« Everyone in my family is really supportive of me doing dance. I really wanted to have, like, a ballet barre in my room, and so, I asked my mom, and she actually made this for me, which is really cool. And it's like a bamboo bar. » (Sam, élève)

« It's just great to see your children engaged in something so deeply. I live a little vicariously through my kids. There's a joyfulness and a pleasure, and this elation that you can sense. It's like I can almost feel it. » (Kavita, mère de Kai)

« I think a lot of it is just sort of managing time. We don't want Ella to be stressed because she still has a full day at school, you know, we have a commute. We're there just helping support her with the things that you can't do when you're 11, by yourself. » (Janie, mère d'Ella)

Il en va de même pour les sacrifices et compromis des familles:

« I came to the school four years ago. When I got accepted, my family decided to come with me to New York. So, my mom, my dad and my little sister, they sold our house back home in California, and they all moved to New York for me, which was so amazing, and I'm so grateful that they did that. » (Zoe, élève)

« As a parent, it's definitely a lot, I mean, especially in these last two weeks running up to the start of the show. It's going to be insane and intense, but at the same time, it makes our family's season. » (Dawn, mère d'Olivia)

« My family, they've made a lot of sacrifices. My mom, she's missed a lot of my brother's soccer games. My dad, he's missed some work, because he has to take me into the city when Maria can't. » (Gabbie, élève)

Les compromis au chapitre de la scolarité à plus long terme sont abordés aussi, les parents voyant que l'engagement à un programme comme celui de la SAB qui vise une carrière professionnelle en danse implique que les jeunes n'envisagent pas des études universitaires ou collégiales :

« He had already finished most of his college applications. He was gonna be a senior in high school. But he's always loved ballet. He's worked really hard at it. So, it's kind of amazing. » (Karen, mère d'Elias)

« We're really coming to terms with the idea that he was about to take a different life path, away from an academic future that we honestly hadn't expected... Coming from a much more traditional American life of sports, I think that the devotion to anything as simultaneously beautiful and technical as dance is really amazing. So, to see that all come together for him is just beautiful for me. » (Chad, père d'Elias)

« Sometimes they forget, and it's like, "Oh, when you're in college next year." But it's not them trying to decide for me where my life is gonna go. My parents want whatever is gonna make me happiest. And right now, that's dance. » (Elias, élève)

La série montre en outre comment le soutien parental passe aussi par le partage de conseils et le réconfort durant les moments difficiles :

« We just really want Sophia to be in the moment. I found myself telling Sophia, there are moments you feel really stressed out, but you have to take a deep breath and really soak this all in and enjoy it, because this is a privilege and an experience that most people who even go on to be professional dancers in other companies never get to dance on the stage at Lincoln Center. » (Kelly, mère de Sophia)

« I remember taking her first year I let her audition. That was a hard year, so it's been a lesson for her to learn, there's always someone who's gonna be better, and, um, or have, you know, have a part that you wanted or have a bigger part. » (Julie, mère de Gabbie)

« Probably, the biggest thing I'll miss about my mom is her liveliness and her spirit. She just makes me feel better anytime I'm down. And anytime I have a bad class, she always convinces me that, like, it's gonna be fine, I just need to work harder and stuff like that. And so, she makes me feel safe. » (Taela, élève)

On nous laisse entendre aussi les émotions que ressentent les parents au moment de voir leur enfant sur scène :

« Every time, for me, it always feels like it's the first time he's performing. It's like I don't know how he does it, 'cause I get butterflies in my stomach. » (Sabrina, mère de Brandon)

« I keep using the word "surreal" because it really is kind of a dream, especially when I see her up there next to the principal dancers. » (Kelly, mère de Sophia)

« I am excited, grateful and happy about Isabela's show... It makes the sacrifices worthwhile... to see what they give and the smile on their face. » (Angelica, mère d'Isabela)

« Well, once you stop crying, because of course it's amazing to see your child up there, it's incredible. You see her up there, excelling at something like that. (Janie, mère d'Ella)

« Every parent, I think, wishes that for their child, to be part of something like this. It's so cool. » (Jack, père d'Ella)

3.9.2 Soutien de la part des enseignants

À l'aide d'observations par des membres du personnel enseignant, *On Pointe* révèle que leur rôle va au-delà d'enseigner la technique du ballet en studio et inclut le soutien dans la vie quotidienne et dans la poursuite de leur rêve de devenir danseurs professionnels :

« We will assist you with your steps towards becoming a professional dancer. This will include filming variations for video submissions, how to file your taxes, apartment hunting. There's even an etiquette dinner, which I loved. It was really fun for me to learn some new things, too. » (Allen, enseignant)

« The teachers here are so passionate about taking Balanchine's legacy forward. And Balanchine style is not easy. There's a lot of detail. But I promise I'm going to work my hardest to assist all of you to reach your dream of being a professional dancer. » (Jonathan, directeur artistique)

D'autre part, la SAB préconise l'entraînement sur mesure et la rétroaction positive, précise et constructive pour que chaque élève puisse atteindre son plein potentiel en vue d'une carrière, comme en témoignent les commentaires et interventions suivantes du personnel :

« What happens today doesn't have anything to do with how great of a dancer you're going to be one day, okay? It's just about choosing the people who are right for this part today. » (Dena, directrice du repertoire des enfants)

« So, lots of energy, lots of joy, listen to the music, and now you're not nervous anymore, because you're ready to go out there and give the audience a great show. Okay? Have a great time. » (Dena, directrice du repertoire des enfants)

« Okay. That was good, it really was, okay? The only part that I was concerned about is after the swing, as you're going back... watch the line every time you look to the side. (Dena, directrice du repertoire des enfants)

« I just wanna tell you all it has been a wonderful run of Nutcracker. I have been so pleased and so proud. You guys have brought that magic of Mr. Balanchine's Nutcracker to thousands and thousands and thousands of audience members. Remember our first rehearsal? Do you think you learned a lot since then? » (Dena, directrice du repertoire des enfants)

Les enfants répondent en cœur : *« Yes! »*

En accueillant les Polichinelles en arrière-scène : « *That was the best one! You guys were great. Yes! It was great! Everyone was exactly on their count sautéing into the skirt, right? I'm so proud of you guys. It was great.* » (Dena, directrice du repertoire des enfants)

La série présente aussi la réaction des élèves et des parents au travail, à l'approche et à l'engagement du personnel de la SAB :

« *To practice our counts, Ms. Abergel just sent out the music, so we could practice at home.* » (Ava, élève)

« *This is the schedule. Ms. Abergel last year did these little stretches with us every day. And those have helped me increase my flexibility.* » (Ella, élève)

« *The teachers are very helpful and they're saying look at where your alternate is. And they say, "Copy exactly where they are, because if someone gets sick, then you have to be in that exact spot.* » (Brandon, élève)

« *I have so much respect for Ms. Abergel and Mr. Higgins and the work that they do, because I mean, that is a lot of kids, that is a lot of choreography.* » (Janie, mère d'Ella)

« *They prepare them so well.* » (Chris, père de Kai)

3.10 Santé physique et mentale

Pour terminer, nous regardons les éléments de la série consacrés à la santé des élèves. La SAB offre à cette fin un programme de bien-être (*Wellness Program*) qui donne accès à des ressources en nutrition, en santé mentale et en santé physique. Une nutritionniste, un physiothérapeute et des spécialistes en santé mentale font partie du personnel de la SAB.

3.10.1 Programme de bien-être

Réalisant la difficulté technique de l'approche Balanchine et les défis à surmonter au sein de la SAB, les élèves doivent y adapter leur mode de vie, surtout ceux et celles en résidence, qui doivent quitter leur famille et apprendre à vivre de façon autonome dès un jeune âge :

« *It was a little bit of an adjustment from the beginning of the year to, like, this point, physically. Dancing every single day for three hours was definitely a challenge. SAB instilled a bigger sense of responsibility in me to, like, actually take care of myself... Mentally it was also a big adjustment, just, like, getting yourself in the right headspace before every class. But I feel like I've gotten into the groove now. I'm juggling dance, school, and, like, mental health at the same time.* » (Taela, élève)

« It's my dream to be a dancer, and I don't want to ever not put 100 percent. Staying always engaged and keeping yourself mentally healthy and physically healthy is probably the most challenging. » (Elias, élève)

« To have that discipline to come to class every day, to be able to go to school, to be able to take care of your injuries, to be able to know when to stop. Last year I was injured a lot and I learned how to take care of myself. You ice, you give yourself alone time. But also, learning how to manage my mental capacity, knowing when I need to go to sleep, knowing when I need to say "Sorry, I can't hang out." And it really comes down to who can make the most of what they're given and stay sane and stay determined and somehow still keep your passion and love for it. » (Ruby, élève)

3.10.1 Nutrition

Les élèves de la SAB s'entraînent comme des athlètes pour maintenir la santé physique nécessaire à leur développement continu en danse. Les membres du personnel le soulignent aux élèves, et le tout commence par la nutrition. Sachant que les adolescentes sont plus à risque de troubles alimentaires, l'école offre des cours de nutrition. Voici un échange entre la nutritionniste et les élèves dans un cours :

Nutritionniste : *« Would you consider yourselves athletes? »*

Élèves : *« Yeah. »*

Nutritionniste : *« You have to fuel like an athlete. There are a lot of dancers who still aren't providing their body the fuel that they need to match their output. »*

Élève : *« There's a lot of pressure on females in the dance world to be lighter so they can be lifted and just 'cause it's aesthetically pleasing, but it's really not healthy because women have to do so much in ballet, and they really need muscles and fuel just as much as men do. »*

[Les élèves applaudissent ensemble pour démontrer leur accord.]

Nutritionniste : *« So, low energy availability, you're not taking in what you need. And it begins to shut down certain systems in your body and you're getting things like stress fractures and poor bone health. »*

En plus de leurs entraînements habituels, les élèves ont accès à des cours de Pilates pour maintenir une musculature forte et flexible.

« The dance training here is a lot more intense than it was back at my old studio. What I've been doing a lot is Pilates just to, like, keep in shape and keep on strengthening. » (Sam, élève)

3.10.2 Blessures

Tel qu'indiqué au Chapitre 1, plus les heures d'entraînement augmentent, plus les athlètes présentent un risque de se blesser. Dans la série, Sam raconte son expérience avec les blessures et leur impact sur ses entraînements :

« For the past few weeks, I haven't been doing dance at all. My foot got injured dancing in class, the very beginning of October... It seemed like I was going to come back pretty fast, and then as I was coming back to taking full class, I fractured my foot and sprained it twice from overworking it. ... I think I'm the only one in my class, at this point, who's had a consistent injury that's stopped them from dancing for this long... At this point I'm not able to audition for any summer course programs... I still have to wear a walking boot... I'm not exactly sure when I'll be back. That makes me feel like I'm really far behind, but I've been working really hard to... to do anything I can outside of actually dancing to try and keep up. I've been doing physical therapy twice a week. » (...) You're required to watch all of the classes even though you can't actually dance. That kind of takes a toll on you, watching everyone else in your class keep improving, and you're feeling like you're falling like further and further behind. That adds a lot of stress, to think about what comes after recovery from the injury, so at this point, I'm just trying to think about, like, actually recovering from it. » (Sam, élève)

Une autre blessure associée au ballet implique la transition des souliers plats aux souliers de pointe. En effet, l'adaptation pouvant être douloureuse. L'école anime ainsi une séance d'information pour les parents afin d'expliquer cette nouvelle étape.

« This is going to be a brand-new sensation for them, it's going to take them a while to get used to. Your toes get very, very red. They will be in a low to moderate level of pain, and that is part of the process. That is normcollab. » (Katy, membre de la faculté)

Enfin, Allen explique l'approche graduelle à l'entraînement pour assurer le développement sécuritaire des muscles et de la flexibilité :

« Our prep division is a little bit of a precursor to ballet. It's for six and seven-year-olds, mainly. We wanna bring them in as a clean slate. And so, the first thing we start to do is a little bit of stretching. Training the muscles the right way, so that they're not forcing into positions, because ballet is all about extreme positions that you wouldn't normally do as a human being. » (Allen, enseignant)

CHAPITRE 4 – DISCUSSION

Cette recherche avait pour but d'identifier les éléments d'un programme intensif en danse ayant possiblement une influence sur le bien-être psychosocial des jeunes. À partir de l'approche systémique, nous discuterons des différents aspects du système de la *School of American Ballet* (SAB) et de leurs liens avec le bien-être psychosocial de ses élèves. Les volets du cadre théorique guidant la discussion comprennent l'interconnexion, la synthèse, la boucle de rétroaction, la causalité et l'émergence, suivis par une cartographie pour mieux illustrer le système de la SAB. Enfin, nous discuterons des limites de notre recherche, des implications associées au travail social ainsi que de nos recommandations.

4.1 Interconnexion

Le concept de l'interconnexion dans l'approche systémique exige une réflexion dite « circulaire » pour répondre à notre question de recherche (Everlaab, 2021). Et afin d'illustrer l'interconnexion à partir de nos données, considérons-la d'abord du point de vue des jeunes : ceux-ci et celles-ci manifestent un intérêt pour la danse et, surtout, pour la « performance »; le soutien de leurs parents les incite ensuite à s'inscrire à la SAB, dont l'expertise reconnue et l'enseignement passionné en animent l'engagement, la motivation, l'autonomie, la responsabilité et la passion; de plus, l'entraînement et les prestations devant un public offrent plusieurs occasions de mettre le développement personnel à l'épreuve; le résultat de ces défis, positif ou négatif, alimente à son tour la motivation et la résilience de l'élève (Malkogeorgos, Zaggelidou et Georgescu, 2011; Midol et Praud, 2009). Enfin, grâce à la passion commune des autres élèves, les enfants bâtissent un sentiment d'appartenance « familiale » avec la SAB. Donc, dans l'optique de la pensée circulaire, la motivation, la confiance et l'autonomie accrues des enfants intensifient leur intérêt envers le ballet et le programme de la SAB, et le tout relance le cycle d'interconnexion « dynamisante » entre les forces pédagogiques et artistiques de la SAB.

4.2 Synthèse

L'étape de la synthèse nous demande d'identifier chaque élément du système et d'étudier sa composition (Everlaab, 2021). La SAB, en tant qu'école d'entraînement intensif en danse, est composée d'éléments majeurs qui forment son système et qui s'influencent les uns les autres, soit la programmation de l'entraînement, les occasions de performance et de représentation artistique,

les ressources de santé et bien-être, les membres du programme et les pairs ainsi que les autres danseurs.

Dans la programmation de l'entraînement, on compte les cours de danse techniques, les cours de danse en partenaire, les cours de chorégraphie et les heures d'entraînement musculaire. La programmation de l'entraînement sert à former les élèves en ballet avec l'approche de Balanchine. Ces heures d'entraînement servent aussi à faire développer la masse musculaire et le niveau de flexibilité en passant d'un niveau à l'autre.

Les occasions de performance et de représentation artistique comprennent les spectacles présentés devant un public, les « *lecture demonstrations* » et les « *spring workshops* ». À la base, ces représentations permettent aux élèves de démontrer leurs habiletés de danse, le résultat des nombreuses heures d'entraînement. Ces occasions permettent aux élèves de perfectionner la qualité de leur performance devant un public et rappellent le côté artistique de la danse.

Les ressources de santé et bien-être comprennent les cours de nutrition, l'accès à la physiothérapie ainsi qu'à des professionnels dans le domaine de la santé mentale. Ces ressources sont mises en place pour assurer que les élèves prennent bien soin de leur corps ainsi que de leur santé mentale tout en suivant un horaire chargé. L'école veut s'assurer qu'il y ait un équilibre entre l'entraînement et le temps accordé à bien prendre soin de soi, prenant en considération les nombreux défis à surmonter dans le monde de la danse. Malheureusement, la série n'a pas fait paraître toutes ces ressources dans les épisodes – une limite que nous élaborons à la section 4.6.

La technique de Balanchine ne pourrait pas être passée d'une génération à une autre sans les enseignants et les autres membres du personnel. La plupart des enseignants ont été entraînés par Balanchine lui-même ou ont reçu leur entraînement chez SAB pour ensuite poursuivre une carrière en danse au New York City Ballet. Les membres du personnel, que ce soit un enseignant ou le doyen des étudiants, ont pour rôle de guider les élèves de l'école dans leur cheminement vers une carrière en danse professionnelle. Ils partagent leur expertise et fournissent des outils et des conseils pour assurer la réussite de chaque élève. Les membres du personnel offrent du soutien non seulement au niveau de l'entraînement, mais aussi au niveau de l'apprentissage de la régulation des émotions.

Enfin, le système comprend également les pairs. Ici, on parle de tous les danseurs qui participent au programme d'entraînement de la SAB. L'entraînement à la SAB ne pourrait pas exclure les interactions avec les autres élèves puisque les cours de danse se font en grand groupe. Nous avons aussi parlé du programme résidentiel et de l'importance de la danse en partenaire dans le chapitre des résultats – deux autres éléments qui montrent que les pairs font intrinsèquement partie du système. Les pairs agissent principalement comme une autre source de soutien émotionnel et d'agents motivateurs. Les élèves qui s'inscrivent au SAB se lient d'amitiés au travers des entraînements, ce qui peut rendre les cours plus ludiques. Cependant, les pairs peuvent également être perçus comme la « compétition », un adversaire à dépasser. Cet équilibre entre entre-aide et compétition est au cœur de la SAB.

Un élément qui est important à souligner, mais qui ne fait pas directement partie du système de la SAB, est la famille des élèves. Puisque nous cherchons à identifier les éléments d'un tel programme qui ont un impact sur le bien-être psychosocial des jeunes, nous nous devons de discuter des relations familiales. Les résultats nous révèlent que les parents jouent un rôle important parce que sans le soutien de ces derniers, les jeunes ne pourraient pas participer au programme de la SAB. Ils paient pour les cours et pour les accessoires d'entraînement, ils font la navette ou accompagnent leurs enfants pour le transport et ils offrent des conseils réconfortants et encourageants lorsque les jeunes danseurs doivent surmonter des défis.

4.3 Boucle de rétroaction

Rappelons-nous qu'en étudiant un système, nous devons identifier si les éléments forment des boucles qui se renforcent ou qui s'équilibrent (Everlaab, 2021). Dans le contexte de la SAB, les extraits présentés dans le chapitre des résultats montrent que les élèves se sentent encouragés, motivés et passionnés par les multiples éléments qui composent le système de la SAB, ce qui renforce leur intérêt envers le ballet et la SAB.

En effet, leurs habiletés de danse sont renforcées par l'entraînement rigoureux ainsi que par les conseils offerts par les enseignants. Ensuite, le sentiment d'appartenance se développe par les liens sociaux qui sont créés à l'école. Enfin, la motivation des élèves grandit à travers les multiples occasions qu'ils ont pour performer devant un public et par tout autre échelon que nous avons

nommé au chapitre des résultats. Cet ensemble d'éléments renforce ainsi l'intérêt accordé non seulement au ballet, mais à la SAB.

Quant aux liens sociaux, nous les voyons aussi comme une boucle équilibrante. À la SAB, les relations avec les pairs sont une source d'attachement, voire de vie en famille et d'amitié profonde. Les élèves y puisent soutien et encouragement. Cependant, puisque les élèves partagent aussi les mêmes objectifs et les mêmes rêves, un esprit fort compétitif les habite. Selon nos observations, toutefois, on réussit à équilibrer « sainement » amitié et esprit compétitif : les marques sincères d'affection et de complicité abondent entre les élèves, et la constatation que leurs pairs ont des aptitudes supérieures les inspire d'autant plus à atteindre les mêmes sommets.

4.4 Émergence

L'émergence a pour but d'identifier le résultat qui découle des interactions entre les différents éléments du système (Everlaab, 2021). Notre étude révèle que la SAB est un système complexe. En effet, chacun des éléments fait émerger et découler de nouvelles composantes qui contribuent éventuellement au bien-être psychosocial des jeunes. Comme nous l'avons déjà mentionné, les cinq grandes composantes du système de la SAB sont la programmation de l'entraînement en ballet, les représentations artistiques et techniques, les ressources de santé et bien-être, les membres du personnel et enfin, les pairs, soit les autres danseurs inscrits au programme. Les éléments du programme interagissent entre eux – une dynamique que nous expliquerons plus en détail à la section 4.5 – et c'est cette interaction qui contribue au succès de l'entraînement à la SAB et au bien-être psychosocial des jeunes.

Selon les données recueillies, la programmation de l'entraînement, c'est-à-dire les nombreuses heures passées à pratiquer et perfectionner la technique de Balanchine, les répétitions pour les représentations artistiques, les défis à surmonter et les niveaux d'entraînement à compléter, demandent que les élèves apprennent à gérer un horaire bien chargé et donc, développent une plus grande autonomie (Ehrenberg, 1998). Par cet entraînement rigoureux, les élèves développeront de meilleures habiletés en danse, ce qui aura un impact sur les sentiments de satisfaction personnelle (Faure, 2003; Hrusova, 2015; Malkogeorgos, Zaggelidou et Georgescu, 2011). Cependant, la programmation de l'entraînement demande aussi que les élèves soient disciplinés (Foucault, 1975),

c'est-à-dire respecter les heures de cours et de répétition ainsi que de se concentrer et s'appliquer pendant les entraînements afin de progresser.

Les membres du personnel sont une composante du système qui travaille en parallèle avec la programmation de l'entraînement. L'approche pédagogique utilisée pour enseigner la technique de Balanchine contribue aussi au niveau de discipline des élèves. Quoique les apprentissages soient exigeants, l'approche pédagogique est positive, encourageante et offre un soutien émotionnel permettant aux élèves d'établir une bonne relation avec leurs enseignants et les autres membres du programme. Ici, nous proposons alors une composante supplémentaire au concept de « discipline » (Foucault, 1975), celle-ci étant la rétroaction positive et les commentaires constructifs des enseignants. Les jeunes et les parents interviewés par la série expriment qu'ils apprécient la qualité de l'enseignement. Par exemple, chaque rétroaction des enseignants offerte aux élèves débute par un commentaire positif, suivi de conseils concrets sur des façons d'améliorer leur performance. L'approche pédagogique peut donc avoir une influence sur la qualité des cours, mais aussi sur la confiance des danseurs, comme l'a montré l'article de Faure (2003) sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiée. Elle indique que « L'enseignant facilite l'émergence de trouvailles personnelles, incite l'élève à « oser être », à s'engager face aux autres dans un climat de sécurité. » (p. 419).

Quant aux ressources de santé et de bien-être, les élèves apprennent à gérer le stress et leurs émotions, à soigner des blessures causées par l'entraînement intensif ainsi qu'à maintenir une alimentation saine. Les ressources servent d'outils pour maintenir le bien-être des élèves.

Les représentations artistiques et techniques sont la source principale de motivation des élèves parce qu'ils fournissent des défis qui contribuent à l'augmentation de la satisfaction personnelle lorsque ceux-ci sont réussis (Malkogeorgos, Zaggelidou et Georgescu, 2011; Midol et Praud, 2009). Les élèves parlent de ces occasions avec enthousiasme et ferveur. Bien entendu, il est possible, pour les jeunes, de vivre des déceptions en cas d'échec et de non-sélection. En danse, les erreurs font partie des apprentissages et motivent les élèves à se perfectionner pour améliorer la qualité de la prochaine performance. Il ne faut pas oublier que plusieurs occasions de performance (et de succès) se font en groupe. Comme dans Casse-Noisette, les enfants apprennent ensemble et présentent les chorégraphies en groupe. Cet élément fait émerger le travail d'équipe, l'entraide et même l'empathie. (Faure, 2003; Lafont et Martin, 2014; Malkogeorgos, Zaggelidou et Georgescu,

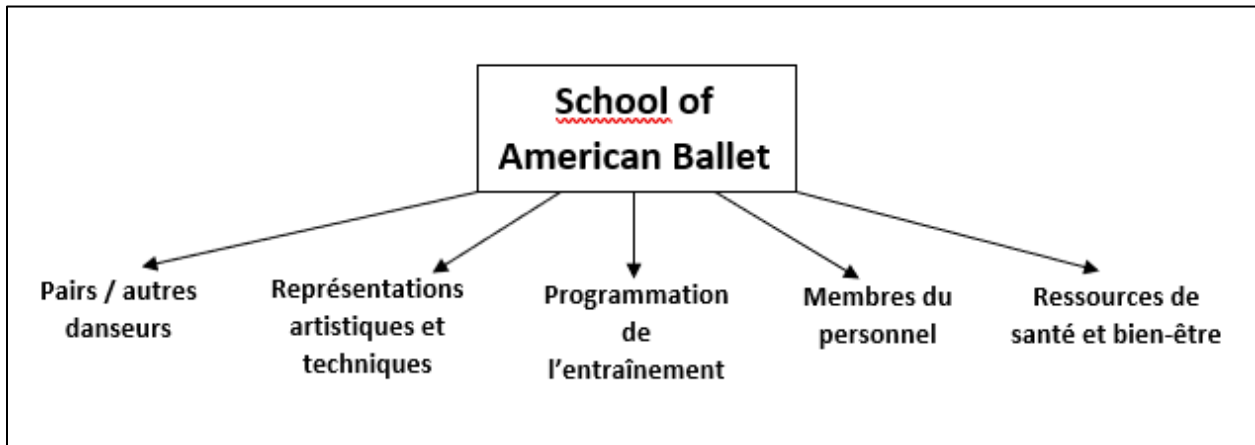
2011; Moreau et collab., 2018). Pendant la série, nous observons souvent les élèves s'entraider et offrir des conseils aux autres lorsque des défis se présentent.

Enfin, ceci nous amène à la composante des pairs et des autres danseurs. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le fait de danser en groupe fait émerger le travail d'équipe, et conséquemment l'entraide et l'empathie. Selon ce que nous avons pu observer dans la série, la socialisation entre pairs et le partage des expériences et moments importants en danse développent des amitiés. Celles-ci sont le socle du sentiment d'appartenance ou, comme les élèves de la série l'expriment bien, la perception de la SAB comme étant leur deuxième famille. (Faure, 2003; Lafont et Martin, 2014; Malkogeorgos, Zaggelidou et Georgescu, 2011; Moreau et al, 2014). Les projets collectifs expressifs comme les performances sur scène ont une valeur importante aux yeux des danseurs (Faure, 2003). Finalement, la présence des pairs développe un sentiment de compétition, ce qui contribue en fin de compte à leur motivation (Wang et collab., 2014). Les élèves interviewés expriment que cela peut être intimidant d'être entouré de si bons danseurs et qu'il est facile de comparer ses habiletés à celles des autres. Cependant, nous observons que la compétition amicale existant entre les élèves ne semble pas avoir une influence négative sur leur estime de soi. Ainsi, plusieurs élèves perçoivent les autres danseurs comme une source d'inspiration et de motivation. De ce point de vue, nous notons que les enseignants et les autres membres du programme jouent un rôle important quant à l'établissement d'un environnement sécuritaire au sein de l'école de danse en communiquant des attentes claires et précises quant aux comportements envers les autres danseurs.

4.5 Causalité et cartographie du système

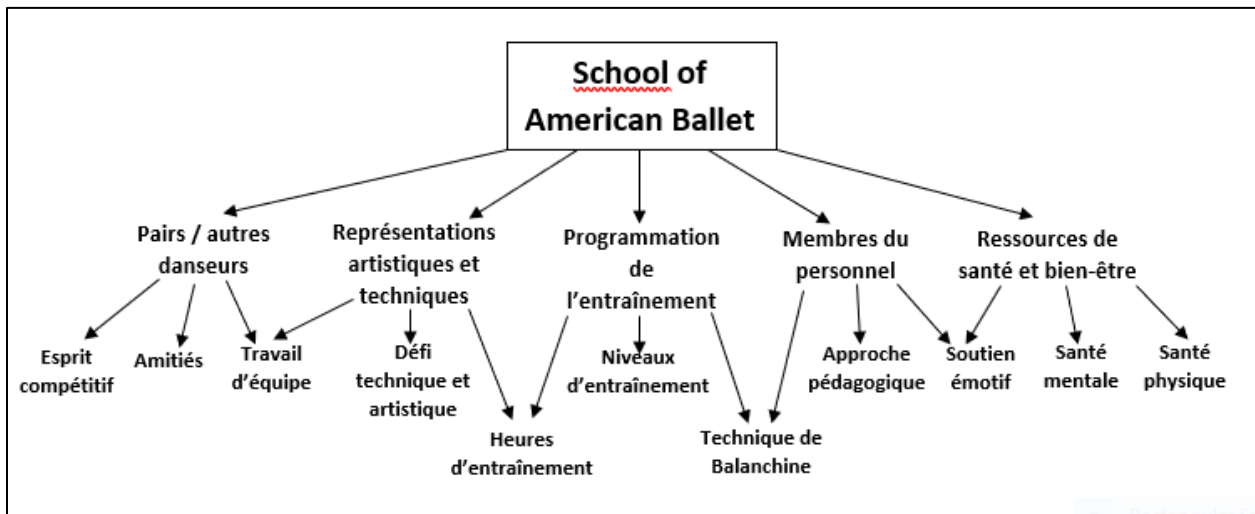
Connaissant à présent le résultat qui émerge des éléments qui s'influencent, nous tenterons d'expliquer comment les éléments de ce système complexe interagissent pour mener au produit final. En effet, le système de la SAB est complexe parce qu'il est composé de plusieurs éléments principaux qui sont eux-mêmes formés de sous-composantes. Toutes ces composantes s'influencent mutuellement. Ainsi, si l'on retirait, ne serait qu'une composante, le produit final ne serait plus le même. La dynamique entre chaque élément est donc indispensable. Compte tenu de la complexité du système, nous avons inclus une description cartographique pour mieux illustrer la dynamique entre les éléments (figure 1).

Figure 1 : Les composantes principales de la SAB



La figure 1 illustre le premier niveau du système. L'élève qui s'inscrit à la SAB sera exposé à d'autres danseurs, à des représentations artistiques et techniques, à un entraînement rigide, à des membres du personnel variés et à des ressources de santé et bien-être.

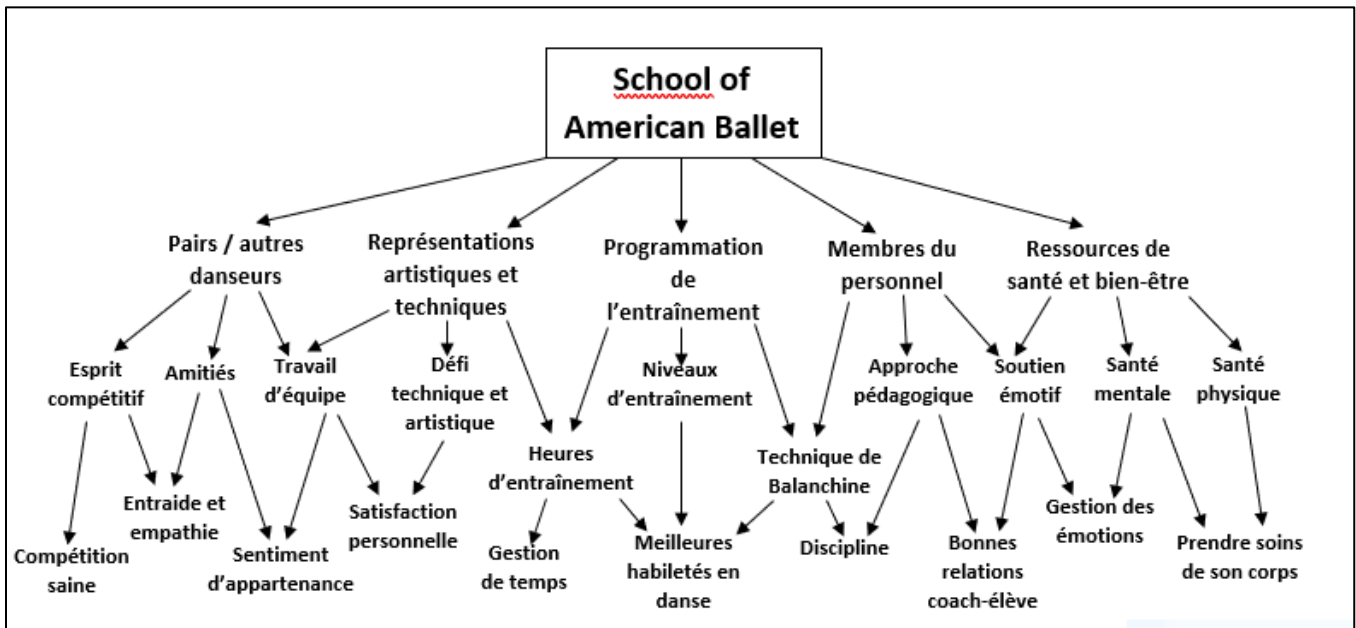
Figure 2 : Éléments secondaires dérivés des composantes principales



La figure 2 nous montre les différentes dimensions liées au premier niveau. Notons également que c'est ici où l'on voit qu'une dynamique se forme entre les différentes composantes. En effet, certains éléments primaires (premier niveau) sont reliés par des sous-composantes (deuxième niveau). Prenons, par exemple, les pairs ou les autres danseurs et les représentations artistiques et techniques. Ces deux éléments sont reliés parce qu'ils contribuent tous les deux à la composante de travail d'équipe. Sans les autres danseurs de l'école, le travail d'équipe n'existe plus. En ce qui

a trait aux membres du personnel et des ressources de santé et bien-être, ils contribuent ensemble au soutien émotif des jeunes danseurs. Les membres du personnel jouent différents rôles pour guider et appuyer les élèves tandis que les ressources leur offrent des outils pour prendre soin de leur santé physique et mentale. Bref, cela est un aperçu des dynamiques entre les différentes composantes du système. Notons cependant que ce schéma (comme tous les schémas) simplifie la réalité. En effet, ce dernier pourrait être présenté de manière encore plus complexe parce que certains éléments contribuent à des composantes qui ne sont pas directement auprès d'eux. Par exemple, les heures d'entraînement et de répétition sont premièrement soutenues par la programmation d'entraînement et par les représentations artistiques et techniques. Cependant, les défis que l'on retrouve sous les représentations artistiques et techniques pourraient également être placés sous la programmation de l'entraînement qui présente aussi des défis.

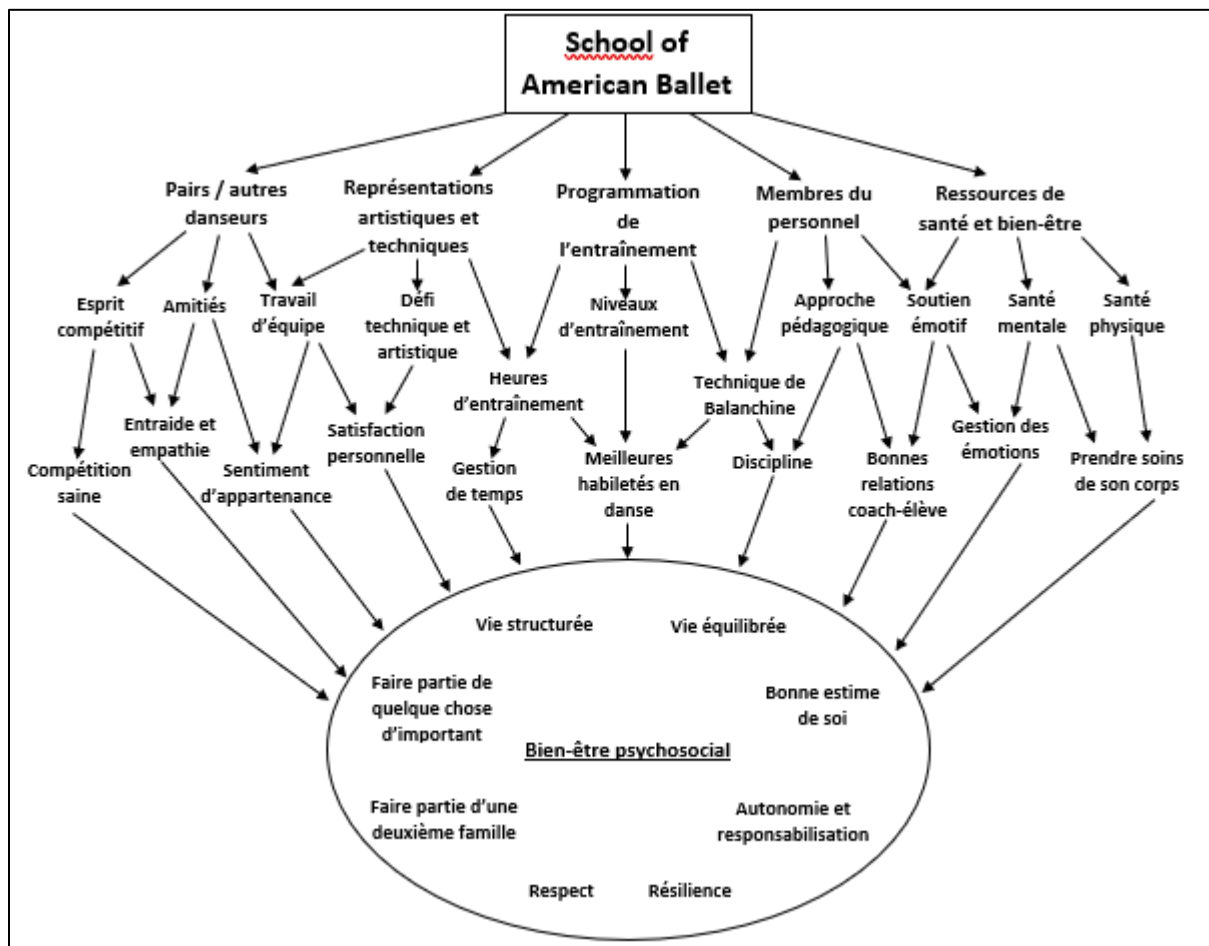
Figure 3 : Retombées pratiques issues des composantes du système



À la figure 3, nous constatons les résultats qui émanent des interactions et des influences entre les différentes composantes du système. Ces derniers nous offrent des indices pour répondre à notre question de recherche. En effet, ce sont des facteurs importants à considérer lorsqu'on se demande si un programme d'entraînement de ce niveau contribue au bien-être psychosocial des jeunes. En somme, nous voyons la base du programme au premier niveau et ensuite les sous-composantes qui illustrent ce que chaque élément comprend. Au troisième niveau, nous voyons que chaque élément

du système fait découler une retombée pratique qui est représentative des liens directs entre la SAB et le bien-être psychosocial. Ces résultats sont uniques à la SAB et dépendent de la dynamique entre les éléments qui précèdent. Par exemple, à la SAB, nous voyons que l’approche pédagogique privilégiée par les enseignants et les autres membres du personnel est positive, chaleureuse et encourageante. Cette dimension importante est d’ailleurs reflétée dans les écrits de Faure (2003), Fegley (2010), et Moreau et collab. (2018). Tout en enseignant les techniques de la danse, ceux-ci offrent un remarquable soutien émotif appuyant le cheminement du danseur. Cette approche mène à une relation dite « saine » et « positive » entre le coach et l’élève. Nous constatons alors qu’en retirant un de ses éléments, le produit final changerait. Cela est d’ailleurs vrai pour chacune des composantes du système.

Figure 4 : Impact de la SAB sur le bien-être psychosocial



Nous arrivons enfin à la figure 4, qui est une illustration de l'impact du système sur le bien-être psychosocial. Les données que nous avons recueillies nous permettent de constater que le système présenté par la SAB semble avoir un impact positif sur le bien-être psychosocial des jeunes. Selon l'UNESCO (2021), le bien-être psychosocial se compose de compétences émotionnelles, de compétences sociales, de comportements d'intériorisation et d'externalisation. À partir des discours et des comportements observés dans la série, nous avons identifié des éléments clés qui sont propres au système de la SAB, mais qui créent un lien avec le bien-être psychosocial.

À la SAB, les élèves semblent d'abord avoir une vie qui est à la fois structurée et équilibrée. Ils nous expliquent qu'en participant au programme de la SAB, ils font partie et vivent une expérience hors de l'ordinaire. Ce sont des élèves confiants, autonomes et responsables, résilients et respectueux. Les éléments du système sont tous des facteurs qui contribuent potentiellement au bien-être psychosocial des jeunes parce qu'en participant au programme d'entraînement intensif en danse de la SAB, ils s'exposent à plusieurs occasions d'apprentissage, d'enrichissement, de communication et de socialisation, ce qui est important pour le bien-être psychosocial (Hui et collab., 2009; Murcia, Kreutz, Clift et Bongard, 2010). Par l'entraînement en danse, les élèves apprennent à gérer des émotions intenses, le stress et l'anxiété. Ils apprennent à se faire confiance et faire confiance aux autres (Hrusova, 2015; Malkogeorgos, Zaggelidou et Georgescu, 2011). Ils développent par la structure du programme, les interactions avec les autres danseurs et les membres du personnel, les représentations artistiques et techniques, ainsi que par les ressources de santé et de bien-être, des habiletés et des attitudes importantes pour un bien-être psychosocial sain (Hui et collab., 2009; Murcia, Kreutz, Clift et Bongard, 2010).

Nous constatons que l'intensité du programme est un facteur très important dans ce contexte. Les élèves interviewés par la série montrent un niveau élevé de motivation et surtout de maturité quant à la gestion de temps, à leur attitude positive et à leur niveau de responsabilisation. Les normes sociales contemporaines, telles que l'autonomie et la responsabilisation (Ehrenberg, 1998) sont ici mis en exergue de façon presque caricaturale. Les multiples heures d'entraînement ne semblent pas avoir d'impact négatif sur leur bien-être (ou avoir été cachés par la série documentaire). Au contraire, l'horaire chargé des élèves leur fournit une structure qui leur permet d'équilibrer différents temps sociaux : l'école, la danse et toute autre activité. Cependant, il est important ici de souligner que chaque élève est complètement mordue par la danse. En fait, ils ne sont pas que

passionnés de la danse, mais passionnés par l'institution que représente la SAB. Plusieurs participants ont exprimé leur intérêt pour la danse et la SAB au plus jeune âge. Les parents ont respecté et même nourri la passion de leurs enfants. Il faut donc aussi souligner que le soutien familial est primordial au succès de l'enfant et à son bien-être psychosocial. Sans le support des parents, nous ne croyons pas l'enfant pourrait profiter du programme de la SAB.

Bien que nos observations par rapport au programme soient majoritairement positives, nous souhaitons souligner quelques éléments qui peuvent poser un risque quant à l'influence négative sur le bien-être psychosocial. Premièrement, le niveau d'intensité de ce programme pourrait mettre beaucoup de pression sur les élèves, surtout s'ils ont constamment l'impression d'être évalués par les enseignants pour voir s'ils passeront au prochain niveau, ou s'ils prennent du retard par rapport à leurs habiletés de danse. La discipline classe les individus, les hiérarchisent (Foucault, 1975), ce qui n'est possiblement pas sans conséquence sur le bien-être des élèves.

Deuxièmement, bien que nous trouvions que de vivre des déceptions est un élément important qui contribue au développement de la résilience des jeunes, surtout s'il est supporté par son cercle social lors de cet événement, les déceptions risquent tout de même d'affecter leur estime de soi et leur motivation menant possiblement à l'anxiété et à la dépression.

De plus, nous avons mentionné au chapitre de la problématique que certaines études ont montré des liens potentiels entre la pratique d'exercice excessive et compulsive et certains troubles de comportement alimentaire (Fortier et Dion, 2019). Bien entendu, en danse, et surtout en ballet, il faut être en bonne forme physique, c'est-à-dire qu'il faut avoir une bonne endurance, de la flexibilité et une certaine masse musculaire pour exécuter les chorégraphies. Nous voulons donc souligner ici le risque de développer un trouble de comportement alimentaire et/ou des habitudes d'exercice compulsives qui pourraient être causés par le désir d'avoir un corps plus « performant » ou celui de présenter une apparence corporelle plus « mince ».

Toujours par rapport à la dimension corporelle, nous avons également discuté des risques de blessures d'usure qui augmentent avec la fréquence et le niveau d'intensité de l'entraînement en danse. C'était le cas pour Sam dans la série, qui a souffert d'une fracture de stress au pied et qui a dû cesser de danser pour la soigner.

Enfin, nous voulons également souligner que même si la culture sociale de la SAB est présentée comme étant positive, le sentiment de « compétition » qui est ressenti par plusieurs des jeunes de la série pourrait avoir un effet négatif sur leur estime de soi (Wang et collab., 2014).

4.6 Les limites de notre recherche

Bien que notre étude ait révélé plusieurs données intéressantes, il est important de reconnaître ses limites avant d'émettre des recommandations quant au domaine de la recherche en travail social ainsi que pour les programmes de danses. En premier lieu, la série que nous avons choisie est une série américaine, portant sur une école de danse et des jeunes danseurs américains. Conséquemment, nos résultats comportent une dimension culturelle états-unienne, qui est possiblement difficile à transposer dans le contexte canadien.

En deuxième lieu, bien que *On Pointe* soit une série documentaire qui a été conçue pour illustrer la réalité des jeunes engagés au SAB, nous ne pouvons pas garantir que ce qui est diffusé dans chaque épisode est une représentation fidèle de leur vie. Effectivement, puisque c'est une série télévisée, des choix éditoriaux ont été effectués. Ainsi, le récit présenté est le reflet partiel de la réalité. Autrement dit, il était sûrement préférable de mettre en exergue les aspects positifs plutôt que négatifs du programme. De plus, nous ne savons pas comment les élèves interviewés ont été sélectionnés par la série. Il est possible que le choix des élèves avait comme objectif de favoriser uniquement ceux ayant seulement vécu des expériences positives (avancement entre les niveaux, obtention des rôles pour Casse-Noisette). Il en résulte que la série n'a pas mis en lumière les moments de déception et de découragements chez les jeunes, ce qui est bien entendu questionnable. À cet égard, la série n'a également pas accordé beaucoup de temps aux ressources de santé et bien-être, ce qui aurait été très pertinent pour ce mémoire.

Troisièmement, la série a voulu montrer le déroulement entier d'une session d'hiver de l'école de danse. Malheureusement, puisqu'il s'agissait de la saison 2019-2020, les producteurs n'ont pas réussi à nous montrer le déroulement de certains événements importants en fin de saison simplement parce que ces derniers ont été annulés à cause de la crise sanitaire. Pour cette raison, nous n'avons pas pu observer une saison complète de danse au SAB, ce qui constitue une limite potentielle pour notre analyse.

Quatrièmement, le concept de « discipline » a grandement été discuté dans ce mémoire. Il aurait donc été idéal de s'appuyer de la théorie du concept de discipline proposée par Michel Foucault (1975). Néanmoins, les contraintes temporelles ainsi que notre choix de recourir au cadre théorique systémique pour analyser nos résultats a eu comme conséquence de sous utiliser ce concept

Enfin, il aurait été bénéfique pour tenter de répondre à notre question de recherche de faire étude en présentiel, soutenue par des entrevues semi-directives ainsi qu'une observation participante des cours de danse, utilisant le cadre théorique de la sociologie charnelle de Loïc Wacquant (2015). Dans ce cas, nous aurions pu souligner l'expérience des jeunes d'un studio de danse ici, au Canada, ainsi que participer activement aux cours afin de mieux comprendre les impacts immédiats de la danse sur le bien-être psychosocial. Mais, encore une fois, la crise sanitaire nous a empêchés de faire ce type de recherche.

4.7 Implication pour le travail social et la danse

Pourquoi écrire un mémoire sur la danse dans le cadre d'une maîtrise en travail social? Ayant travaillé plusieurs années comme enseignante de danse et ayant moi-même fait partie d'une troupe de danse compétitive lors de ma jeunesse, j'ai eu la chance de voir et surtout, de vivre des expériences inoubliables au travers de ces expériences. Maintenant que mes intérêts se penchent vers le travail social et la santé mentale, je suis mieux en mesure de comprendre l'importance de l'activité physique sur le bien-être psychosocial des jeunes. Je remarque comment il peut être bénéfique pour les jeunes de danser, mais aussi de faire partie d'un programme qui leur offrira une structure, un système de soutien, mais qui présentera également son lot de défis. La danse permet à la fois de s'exprimer, mais offre aussi une manière alternative de gérer le stress et l'anxiété (Schmais et White, 1986) – des problématiques communes en travail social.

De plus, je remarque que le travail social pourrait pleinement profiter de méthodes alternatives d'intervention comme la danse. Notre étude appuie ce que la littérature montre quant aux liens entre la pratique de la danse et le bien-être psychosocial. En effet, la danse augmente l'estime de soi et la bonne humeur, elle est une excellente source d'activité physique et encourage les participants à développer de meilleures habiletés sociales (Hui et collab., 2009; Hrusova, 2015; Keogh et collab., 2009; Murcia, Kreutz, Clift, & Bongard, 2010). En tant que travailleurs sociaux, il serait avantageux de comprendre comment aider les jeunes qui sont inscrits à des programmes

sportifs de niveau intensif. Nous croyons que la danse (pratiqué de manière intensive ou non) peut servir d'outil thérapeutique. Il serait intéressant d'approfondir les connaissances existantes sur la danse thérapie pour que cet outil soit plus accessible aux travailleurs sociaux et aux usagers. Nous avons déterminé qu'un facteur important du succès d'un programme de danse est l'approche pédagogique privilégiée par l'enseignant (Parlavecchio et collab., sous presse). Nous pouvons donc nous inspirer des valeurs présentées par ces derniers afin de s'assurer de la qualité de nos interventions. De ce même point de vue, il pourrait être intéressant d'offrir un programme d'intervention par la danse pour des groupes de jeunes dits vulnérables. Les liens sociaux sont importants en danse et permettent aux jeunes de travailler avec les autres, de partager, de se sentir respectés et de développer leur empathie (Koshland, Wilson, et Wittaker, 2004; Moreau et collab., 2018; Schmais et White, 1986).

4.8 Recommandations

Compte tenu des limites de notre recherche, nous nous permettons, dans la plus grande humilité, de proposer quelques recommandations pour le domaine de recherche scientifique ainsi que pour les programmes d'entraînement intensif en danse.

4.8.1 Recommandations pour le domaine de recherche scientifique

Premièrement, connaissant les effets de la danse sur la santé physique, il serait intéressant d'approfondir les recherches portant spécifiquement sur les effets de l'entraînement ou de la participation en danse sur le bien-être psychosocial. De ce point de vue, il semble aussi avoir un manque d'études se penchant sur l'entraînement intensif en danse, malgré la popularité de cette activité sportive artistique. Dans ce contexte, il pourrait être pertinent d'observer l'environnement et l'entraînement au sein des programmes compétitifs des studios de danse au Canada. Ce type d'étude pourrait permettre de mieux comprendre la différence entre les effets de l'entraînement intensif et récréatif sur le plan de santé mentale et des habiletés prosociales. Notre étude conclut que le programme intensif de la SAB influence positivement le bien-être psychosocial. Par contre, une étude par Berger et Motl (2000) a conclu que l'humeur est maximisée chez les individus lorsque l'exercice est pratiqué de façon légère. L'absence d'études sur la danse intensive et le bien-être nous empêche d'assumer que les résultats de notre recherche sont généralisables. (Lane, Hewston, Redding & Whyte, 2003).

Bref, les liens entre l'entraînement en danse et le bien-être psychosocial, seraient à clarifier. Ceci nous amène à notre troisième recommandation : approfondir les recherches sur les méthodes alternatives d'intervention en travail social. Il semble avoir un manque d'étude et de formation sur ces méthodes. Ainsi, nous pensons que si nous avons une base de données plus abondante sur les effets de la danse et tout autre sport sur la santé mentale et sociale, nous pourrions approfondir nos connaissances sur l'utilisation de telles approches alternatives comme méthodes d'intervention (Delgado, 2000; Lemaire et collab., 2016). L'intervention par le sport est un outil qui pourrait être très intéressant à utiliser auprès des jeunes (notamment ceux aux prises avec des problématiques de vulnérabilité). Pour ce faire, d'autres recherches doivent être menées dans le domaine du travail social et du sport/activité physique.

Enfin, puisque la pandémie a obligé plusieurs jeunes d'arrêter de pratiquer leur sport, il serait important d'étudier les impacts de cet arrêt sur la santé mentale des jeunes (et non pas juste sur la santé physique). En tant qu'enseignante de danse, j'ai moi-même été témoin de ces effets sur mes élèves. C'est d'ailleurs en partie ce qui a inspiré la recherche et la rédaction de ce mémoire.

4.8.2 Recommandations pour les programmes d'entraînement intensif en danse

Cette étude démontre qu'un programme d'entraînement intensif en danse semble avoir un impact positif sur le bien-être psychosocial des jeunes s'il comprend les éléments suivants : une programmation d'entraînement structurée, des défis, des relations interpersonnelles saines, des enseignants qui adoptent une approche pédagogique positive et encourageante et l'accès à des ressources de santé et de bien-être.

Les cours doivent être clairement structurés et adaptés aux niveaux qui correspondent aux habiletés techniques de chaque élève (Foucault, 1975). La présence de défis les incitera à progresser. Si l'élève se fait pousser trop loin trop vite, ceci pourrait avoir un impact négatif sur son développement physique et affecter sa confiance en soi (Poirel, 2017). Par contre, si l'élève n'est pas mis à l'épreuve, il risque de perdre l'intérêt (Moreau et collab., 2018). Le programme doit également offrir des occasions aux élèves de présenter leur progrès en danse, par exemple, par des spectacles et performances sur scène. Il ne faut pas non plus oublier le côté artistique et dramatique de la danse qui semble passionner les jeunes. En effet, ces représentations sont les facteurs principaux de motivation et d'inspiration des danseurs (Malkogeorgos, Zaggelidou et Georgescu, 2011; Midol et Praud, 2009).

Les défis qui comprennent des moments de réussites, mais aussi des risques comme le fait de ne pas obtenir de rôle ou de ne pas passer à un niveau supérieur, contribueront très probablement à la résilience des jeunes. En effet, les déceptions sont importantes pour le développement d'un caractère plus résilient parce que les élèves apprennent comment s'en sortir sans abandonner (Fegley, 2010). Bien sûr, lors de ce type d'épreuves, le soutien social des pairs, de la famille et des enseignants est majeur.

Il doit y avoir une culture positive de diversité et d'inclusivité au sein du programme d'entraînement. Les valeurs enseignées par les membres de l'École de danse doivent être claires dès le départ (Faure, 2003; Moreau et collab., 2018). Les amitiés et le travail d'équipe sont importants pour donner le sens d'appartenance et développer les habiletés sociales. (Faure, 2003; Lafont et Martin, 2014; Malkogeorgos, Zaggelidou et Georgescu, 2011).

La didactique de l'enseignement en danse est aussi très importante pour que l'élève puisse développer ses habiletés en danse et pour qu'il maintienne une bonne estime de soi (Faure, 2003; Schmais et White, 1986). Les jeunes danseurs doivent apprendre la discipline, mais les enseignants doivent également guider et appuyer les élèves en leur offrant des conseils encourageants et des commentaires constructifs (Faure, 2003; Fegley, 2010; Moreau et collab., 2018). Nous sommes d'avis qu'une pédagogie extrêmement sévère et négative peut avoir des effets négatifs sur l'humeur et la santé mentale des danseurs (Fegley, 2010). La discipline, nécessaire à l'apprentissage de la danse, doit contenir également des éléments de rétroactions positives de la part des entraîneurs. Nous pensons qu'une des clefs de la réussite des programmes d'intervention par le sport se situe dans cet équilibre (Moreau et collab., 2018).

CONCLUSION

Connaissant les possibles multiples bienfaits de l'activité physique sur la santé physique et mentale, ce mémoire avait pour objectif de mieux comprendre les relations entre les éléments de l'entraînement intensif en danse et le bien-être psychosocial des jeunes. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur l'approche systémique comme cadre théorique afin d'identifier les composantes du système d'un programme d'entraînement intensif en danse, celui de la School of American Ballet (SAB) à New York. Les résultats de l'analyse de la série documentaire portant sur la réalité des élèves inscrits à la SAB ont montré que le bien-être psychosocial des jeunes est influencé positivement par ce programme intensif grâce à sa pédagogie d'entraînement, aux représentations artistiques et techniques (spectacles, performances devant un public), aux relations sociales avec les pairs, aux enseignants et membres responsables du programme et aux ressources de santé et bien-être. Les résultats ont également révélé que ce programme d'entraînement est composé d'un système complexe d'éléments qui s'influencent constamment entre-eux. La dynamique entre ces éléments produit, en fin de compte, un effet globalement positif sur le bien-être psychosocial des élèves qui participent au programme. Les impacts sur le bien-être psychosocial sont associés étroitement avec les éléments qui composent le système du programme d'entraînement intensif.

Tout entraînement intensif, tel que celui de la SAB, est également associé à des risques ainsi qu'à des impacts négatifs potentiels. Les résultats de l'analyse du programme de la SAB montrent que certains élèves ont des blessures physiques associées à la danse intensive, ce qui affecte leur capacité de participer au programme et de progresser. Les élèves font également face à certaines déceptions sur le plan psychologique et émotif, compte tenu des critères de recrutement, de la pression des performances sur scène et du sentiment de ne pas être à la hauteur des autres élèves. Les déceptions des jeunes n'ont été que peu abordées au sein de la série, ce qui constitue une limite importante de cette étude. Bien que la série ait mis en exergue les effets positifs de ces échecs sur la résilience des jeunes, nous estimons que ces défis pourraient aussi potentiellement avoir affecté négativement leur estime de soi. À cet égard, nous avons noté dans la série que l'approche pédagogique positive des enseignants ainsi que les relations sociales et familiales « saines » étaient largement bénéfiques pour les élèves.

Une meilleure compréhension de cette problématique serait bénéfique pour le développement des méthodes alternatives d'intervention en travail social. Néanmoins, le sujet n'est pas adéquatement représenté dans le domaine de la recherche. Ainsi, avant d'essayer d'intégrer la danse comme méthode alternative d'intervention en travail social, nous devons approfondir nos connaissances sur la danse comme outil psychosocial. En effet, on peut se demander si la danse a des effets thérapeutiques même si elle est pratiquée de façon intensive, c'est-à-dire dans le but de participer à des compétitions ou d'en faire une carrière professionnelle? Dans ce contexte, comment pouvons-nous, en tant que travailleurs sociaux, appuyer les jeunes qui pratiquent un sport de manière intensive et comment pouvons-nous intégrer à nos interventions l'approche pédagogique positive des entraîneurs, comme montrée par les enseignants de danse de la série étudiée ? Des études futures visant à répondre à ces questions contribueraient au progrès d'interventions novatrices en travail social.

BIBLIOGRAPHIE

- Agence de la santé publique du Canada. (2018). Une Vision commune pour favoriser l'activité physique et réduire la sédentarité au Canada : Soyons actifs. Tiré de : [Une Vision commune pour favoriser l'activité physique et réduire la sédentarité au Canada : Soyons actifs - Canada.ca](http://www.spc.gc.ca/active/active-eng.aspx)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology*, 3(2), 368-369. New York, NY: Wiley
- Berger, B. G., & Motl, R. W. (2000). Exercise and mood; A selective review and synthesis of research employing the Profile of Mood States. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12, 69-92.
- Bernstein, P. L. (Ed.). (1970). *Eight theoretical approaches in dance/movement therapy*. Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing Co
- Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- Bonanséa, M., Aimé, A., Maïano, C., Monthuy-Blanc, J. & Therme, P. (2016). Attitudes et comportements alimentaires inappropriés et caractéristiques psychosociales des sportifs : comparaison entre deux niveaux de pratique sportive. *Revue québécoise de psychologie*, 37(1), 39-60.
- Conseils des arts du Canada. (2014). *Literature and Data Review of Dance Dissemination and Public Participation*. Canada dance mapping study. 1-30. Tiré de: http://www.canadacouncil.ca/publications_e
- Chang, Y. K., Tsai, C. L., Hung, T. M., So, E. C., Chen, F. T. & Etnier, J. L. (2011). Effects of Acute Exercise on Executive Function: A Study With a Tower of London Task. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 847-865.
- Daniel, C. (2010). De la nécessité de certains mouvements. *Revue préscolaire*, 48(2), 26-28.
- Delgado, M. (2000). *New arenas for community social work practice with urban youth: Use of the arts, humanities, and sports*. New York, NY: Columbia University Press.
- De Souza, M. J., Nattiv, A., Joy, E., Misra, M., Williams, N. I., Mallinson, R. J., & Borgen, J. S. (2014). 2014 Female Athlete Triad Coalition Consensus Statement on treatment and return to play of the female athlete triad: 1st International Conference held in San Francisco, California, May 2012 and 2nd International Conference held in Indianapolis,

- Indiana, May 2013. *British Journal of Sports Medicine*, 48(4), 289-289. <http://doi.org/10.1136/bjsports-2013-093218>
- Éducation physique et santé au Canada. (2013). Éducation en danse. Tiré de : [Éducation en danse | PHE Canada \(eps-canada.ca\)](http://www.phe-canada.ca)
- Ehrenberg, A. (1998) *La fatigue d'être soi : dépression et société*. Paris: O. Jacob, Print.
- Eime, R. M., Harvey, J. T., Brown, W. J., & Payne, W. R., (2010). Does sports club participation contribute to health-related quality of life? *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(5), 1022-1028. Tiré de : <https://core.ac.uk/download/pdf/212995918.pdf>
- Elkaim, M. (1995). *Panorama des thérapies familiales*. Paris : Éditions du Seuil.
- Elkaim, M. (2006). *La thérapie familiale en changement*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Everlaab. (2021). *Approche systémique : l'art d'étudier des sujets complexes*. Tiré de : <https://everlaab.com/approche-systemique/>
- Faure, S. (2003). Chapitre 9. Apprentissages et motricités de la danse chorégraphiée [1]. Dans : Michèle Kail éd., *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 415-442). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.collab.2003.01.0415>
- Fegley, L. E. (2010). The impact of dance on student learning: Within the classroom and across the curriculum. The Evergreen State College.
- Folkins, C. H. & Sime, W. E. (1981). Physical Fitness Training and Mental Health. *American Psychologist*, 36(4), 373-389.
- Fortier, M. & Dion, J. (2019). Excessif, addictif, compulsif, hyperactif : relations entre exercice et trouble des conduites alimentaires à l'adolescence. *Revue québécoise de psychologie*, 40 (1), 43–62. <https://doi.org/10.7202/1064921ar>
- Fox, K. R. (2000). Self-esteem, Self-perceptions and Exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 228-240.
- Freimuth, M., Moniz, S. & Kim, S. R. (2011). Clarifying exercise addiction: differential diagnosis, co-occurring disorders, and phases of addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(12), 4069-4081. <http://doi.org/10.3390/ijerph8104069>
- Granger, E., Di Nardo, F., Harrison, A., Patterson, L., Holmes, R., & Verma, A. (2017). A systematic review of the relationship of physical activity and health status in adolescents. *European journal of public health*, 27(2), 100–106. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckw187>
- Gronlund, E., Renck, B., & 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.

- Hincapié, C. A., Morton, E. J., & Cassidy, J. D. (2008). Musculoskeletal injuries and pain in dancers: A systematic review. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 89(9), 1819–1829.
- Hrusova, D. (2015). Effect of dancing on subjective experiences and psychological state of dancers. *Journal of Human Sport & Exercise*, 10, 198–S204.
- Hui, E., Tsan-keung, B., Chui B., & Woo, J. (2009). Effects of dance on physical and psychological well-being in older persons. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 49, e45–e50.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Keogh, J., Kilding, A., Pidgeon, P., Ashley, L., & Gillis, D. (2009). Physical benefits of dancing for healthy older adults: A review. *Journal of Aging and Physical Activity*, 17, 479–500.
- Koshland, L., Wilson, J., & Wittaker, B. (2004). PEACE through dance/movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy*, 26, 69–90.
- Lafont, L. & Martin, L. (2014). Apprentissage et enseignement dans les activités physiques à dimension artistique : considérations théoriques et résultats de recherches. *Staps*, 1(1), 39-52. <https://doi.org/10.3917/sta.103.0039>
- Lane, A., Hewston, R., Redding, E. & Whyte, G. P. (2003). Mood changes following modern-dance classes. *Social Behavior and Personality*, 31(5), 453-460 DOI: 10.2224/sbp.2003.31.5.453
- Lemaire, A., Sokoloff, M., Fraser, S. & Vachon, M. (2016). Dans le Black Box d'Igloolik : le cirque comme espace thérapeutique pour de jeunes Inuit ? *Études/Inuit/Studies*, 40 (1), 43–62. <https://doi.org/10.7202/1040144ar>
- Lobo Y., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501–519.
- Luke, A. C., Kinney, S. A., d'Hemecourt, P. A., Baum, J., Owen, M., & Micheli, L. J. (2002). Determinants of injuries in young dancers. *Medical Problems of Performing Artists*, 17, 105–112.
- Malkogeorgos, A., Zaggelidou, E. & Georgescu, L. (2011). The effect of dance practice on health. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 8(1) Tiré de : <https://js.sagamorepub.com/ajess/article/view/2454>
- Mansfield, L., Kay, T., Meads, C., Grigsby-Duffy, L., Lane, J., John, A., Daykin, N., Dolan, P., Testoni, S., Julier, G., Payne, A., Tomlinson, A., & Victor, C. (2018). Sport and dance interventions for healthy young people (15–24 years) to promote subjective well-being: A systematic review. *BMJ Open*, 8(7), <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-59020959>

- Massa, H. (2002). Fondements de la pratique de l'approche systémique », *Cahiers de l'actif*, 308-309, p. 9-25.
- Meyer, C., Taranis, L., Goodwin, H. et Haycraft, E. (2011). Compulsive exercise and eating disorders. *European Eating Disorders Review*, 19 (3), 174-189. <http://doi.org/10.1002/erv.1122>
- Midol, N. & Praud, D. (2009). Introduction : Danser pour interpréter le monde en soi. *Corps*, 2 (2), 11-13. <https://doi.org/10.3917/corp.007.0011>
- Moreau, N., Thibault Lévesque, J., Molgat, M., Jaimes, A., Parlavecchio, L., Chanteau, O., & Plante, C. (2018) Opening the black box of a sports-based programme for vulnerable youth: the crucial role of social bonds. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10 (3), 291-305, DOI: [10.1080/2159676X.2018.1430060](https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1430060)
- Morell Bonet, A. & Berger, P. (2020). INSTANTANÉS : des instants dansés dans la vie de personnes atteintes de schizophrénie. *Nouvelles pratiques sociales*, 31 (1), 204–214. <https://doi.org/10.7202/1069923ar>
- Motta-Valencia, K. (2006). Dance-related injury. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 17, 697–723.
- Murcia, C., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S. (2010) Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. *Arts & Health*, 2 (2), 149–163.
- N'Da, P. (2015) Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article. Paris: Éditions L'Harmattan. Print. Tiré de : https://ocul-uo.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01OCUL_UO/1lm0b9c/alma99103845776970516_1
- OMS. (2019). OMS | Recommandations mondiales en matière d'activité physique pour la santé. WHO; World Health Organization. Tiré de : https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/fr/
- OMS. (2020). Physical activity. Tiré de : <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/physicalactivity>
- Poirel, E. (2017). Bienfaits psychologiques de l'activité physique pour la santé mentale optimale. *Santé mentale au Québec*, 42 (1), 147–164. <https://doi.org/10.7202/1040248ar>
- Primus, P. (1989). Life crises: From birth to death. In American Dance Therapy Association, A collection of early writings: Toward a body of knowledge. *MD: American Dance Therapy Association. 1.* 98–110. Columbia,
- Raymond, C. (2010). La danse à l'éducation préscolaire: des clés pour mieux l'intégrer en classe. *Revue préscolaire*, 48 (2) 10-17.

- Rokka, S., Mavridis, G. & Kouli, O. (2010). The impact of exercise intensity on mood state of participants in dance aerobics programs. *Studies in physical culture and tourism*. 17 (3), 241-245 Tiré de : <https://www.researchgate.net/publication/263851906> The Role of the Intensity of Exercise on Mood in Dance Aerobic
- Schmais, C. & White, E. (1986). Introduction to dance therapy. *American Journal of Dance Therapy*, 9, 23-30
- Schmidt, R. A. (1982), Motor control and learning: A behavioral emphasis, Champaign, Human Kinetics Publishers.
- School of American Ballet. (2020). *Artistic Programs*. Tiré de : <https://sab.org/artistic-programs/>
- Servant-Schreiber, D. (2003). Guérir: le stress, l'anxiété et la dépression sans médicaments ni psychanalyse. Paris, France : Édition Robert Laffont.
- Société canadienne de pédiatrie. (2015). Combien d'activité physique pour les adolescents? (12 à 17 ans). Tiré de : <https://www.cps.ca/fr/active-actifs/combien-dactivite-physique-pour-les-adolescents>
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2011). Directives canadiennes en matière d'activité physique. Ontario, Canada. Tiré de : http://csep.ca/CMFiles/directives/PAGuidelinesGlossary_FR.pdf
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2016). Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants et les jeunes (5 à 17 ans). Tiré de : <https://csepguidelines.ca/fr/children-and-youth-5-17/>
- Solutions Research Group Consultants Inc. (2014). Canadian youth sports report. Tiré de : <http://www.srgnet.com/2014/06/10/massive-competition-in-pursuit-of-the-5-7-billion-canadian-youth-sports-market/>
- Sonstroem, R. J. (1997). Physical activity and self-esteem. In Morgan, William P. (Ed). Physical activity and mental health. *Series in health psychology and behavioral medicine*, 127-143, Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Statistics Canada. (2011). Health report. Catalogue no 82-003-XPF. Vol. 22. No 1.
- Stevens, L., et Milligan, D. (2016). « Recreational Dance ». The Canadian Encyclopedia, 29, Historica Canada. Tiré de : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/recreational-dance>.
- Taliaferro, L. A., Rienzo, B. A., Miller, M. D., Pigg, R. M., Jr, & Dodd, V. J. (2008). High school youth and suicide risk: exploring protection afforded through physical activity and sport participation. *The Journal of school health*, 78(10), 545-553. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00342.x>

- Thibault Lévesque, J., Molgat, M. & Moreau, N. (2017). L'intervention en contexte de sport auprès des jeunes : la place du rite de passage dans le programme DesÉquilibres. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 34 (2), 229–251. <https://doi.org/10.7202/1042890ar>
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Toker, S. et Biron, M. (2012). Job Burnout and Depression: Unraveling Their Temporal Relationship and Considering the Role of Physical Activity. *Journal of Applied Psychology*. 97(3), 699-710.
- Turcotte, D., & Deslauriers, J. (2011). Principales approches en travail social. *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle*. pp. 141-163. Laval, Québec: Les Presses de l'Université Lavcollab.
- Turcotte, C., Wagner, A. & Raymond, C. (2014). Et si la danse pouvait contribuer à développer le vocabulaire de jeunes enfants? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17 (2), 148–177. <https://doi.org/10.7202/1030891ar>
- UNESCO UIS. (2021). SDG 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Tiré de : <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/bien-etre-psychosocial>
- Wacquant, L. (2015). Pour une sociologie de chair et de sang: Traduction de Michaël Busset et Michaël Cordey, revue par l'auteur. *Terrains & travaux*, 1(1), 239-256. <https://doi.org/10.3917/tt.026.0239>
- Wang, Y., Yuan, B., Roberts, K., Wang, Y., Lin, C., & Simons, R. F. (2014). How friendly is a little friendly competition? Evidence of self-interest and empathy during outcome evaluation. *International Journal of Psychophysiology*, 91(3), 155–162. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.10.009>
- Wolff, E., Lindenberger, K., Plag, B.-L., Heinz, J. & Ströhle, A. (2011). Exercise and physical activity in mental disorders. *European Archives of Psychiatry & Clinical Neuroscience*, 261, 186-191.