

# De l'inaptitude totale à l'intégration : 3 stratégies d'adaptation

## Un exemple pour Danser Ensemble Autrement

– Seconde Partie –

*Sarah DANTHONY*

Professeur Agrégée, UFR S.T.A.P.S. Paris Ouest Nanterre La Défense

*Maryse FERON*

Professeur Agrégée, UFR S.T.A.P.S. Paris Ouest Nanterre La Défense

### I. Introduction

Dans la première partie de l'article parue dans le Cahier du CEDREPS n° 13, nous avons eu pour enjeu de présenter le cadre théorique d'une démarche visant à adapter la danse au handicap pour passer de l'inaptitude totale à l'intégration. Il s'agissait pour cela de percevoir le handicap comme un levier d'apprentissage et non pas uniquement en terme de contraintes. Nous avons présenté 3 stratégies d'adaptation qui représentent des moyens pour l'enseignant de proposer une expérience de danseur au service d'une pratique de tous et répondant aux besoins de chacun :

- Donner du plaisir par le choix des inducteurs, de l'univers sonore, par le jeu.
- Rassurer : sécuriser l'environnement, modifier le regard que l'on porte sur les autres, utiliser des rituels, donner des repères spatio-temporels dans l'apprentissage
- Compenser ses points faibles en s'appuyant sur ses points forts : compenser et renforcer l'équilibre pour construire sa verticalité, favoriser le relâchement et la dissociation segmentaire pour développer la disponibilité motrice, simplifier la consigne pour en

améliorer la compréhension, compenser les difficultés d'abstraction, valoriser les points forts.

Ces trois concepts sont proposés dans une logique d'adaptation et de développement individuel. Ils sont également au service d'une expérience collective permettant l'empathie, l'intégration et permettant de lutter contre l'exclusion ou la stigmatisation.

Afin de proposer une mise en œuvre concrète des stratégies d'adaptation, nous partirons, dans un premier temps, de 2 niveaux de conduites observées en EPS, et plus particulièrement dans l'enseignement de la danse. A partir de ces conduites constatées, nous proposerons ensuite une forme de pratique adaptée basée sur un choix pertinent et contextuel de stratégies d'adaptation permettant aux élèves de vivre ensemble une expérience singulière pour

#### **DANSER ENSEMBLE AUTREMENT.**

Ces propositions s'adresseront plus particulièrement à des classes intégrant des élèves déficients visuels, déficients intellectuels ou amputés.

## II. Analyse des formes dansées pour aller vers une forme de pratique adaptée: DANSER ENSEMBLE AUTREMENT

Ces propositions s'adresseront plus particulièrement à des classes intégrant des élèves déficients.

### 1. Conduites initiales inter-élèves au sein de la classe

L'analyse des comportements des élèves ordinaires et en situation de handicap nous permet d'identifier deux niveaux de conduite dans le rapport au handicap et à la différence entre les élèves, en EPS et spécifiquement en danse. Ces deux conduites ne décrivent pas seulement l'attitude des élèves ordinaires à l'égard des élèves en situation de handicap mais également celle des élèves en situation de handicap à l'égard des élèves ordinaires.

Danser à côté : les élèves sont égocentrés, ils ignorent l'élève en difficulté et/ou ce dernier se renferme dans son handicap : la relation privilégiée est celle avec l'enseignant dans un souci de se conformer exagérément aux attentes de l'adulte référent. Les élèves ici ne sont pas autonomes dans la gestion de leur difficulté et ne veulent donc pas s'encombrer de celles des autres.

Danser avec : les élèves se placent en tant que guide, ce qui stigmatise encore plus les différences. L'élève ordinaire se sent valorisé dès lors qu'il prend en compte l'élève en situation de handicap. Il découvre l'empathie et ne se centre que sur ce partage d'émotions au point d'en oublier sa propre pratique de danseur. Les élèves sont ici centrés sur un versant social de la pratique.

### 2. Description des handicaps selon l'OMS Conduites observées en danse

Les handicaps sont évoqués ici d'un point de vue épidémiologique et associés aux ressources mises en jeu en danse pour ces personnes.

#### a) La déficience visuelle

D'après la 10<sup>e</sup> révision de la Classification internationale des maladies (révisée en 2006), la fonction visuelle comporte 4 catégories : la vision normale ; une déficience visuelle modérée ; une déficience visuelle grave ; la cécité. On regroupe la déficience visuelle modérée et la déficience visuelle grave sous le terme

de « baisse de la vision » : les baisses de la vision et la cécité représentent l'ensemble des déficiences visuelles. A l'échelle mondiale, les principales causes de déficience visuelle sont les suivantes :

- des défauts de réfraction non corrigés (myopie, hypermétropie ou astigmatisme), 43%
- une cataracte non opérée, 33%
- un glaucome, 2%

En danse, les problèmes principalement rencontrés sont liés à la prise d'informations (ressources bio-informationnelles) et à l'équilibre (biomécanique). L'espace d'évolution corporel au quotidien reste fonctionnel. Dans un milieu non connu et évolutif, l'amplitude de leurs mouvements est restreinte pour éviter les déséquilibres. Les déplacements sont limités en raison de la difficulté de s'orienter dans l'espace. Le jeu avec la verticalité pose problème, c'est pourquoi les descentes au sol sont rares (difficulté de trouver des points d'appuis relais). Cette absence de sollicitation sensorielle peut également entraîner « des phobies du toucher » et des gestes du bras « automatiques, rythmiques et répétitifs », accompagnés de refus de s'engager seul dans l'activité et de passer devant les autres. Le rôle de spectateur est centré sur la musique et représente un temps d'attente.

#### b) L'amputation

C'est une intervention chirurgicale mutilante consistant à l'ablation d'un membre ou d'un segment de membre (amputations trans-tibiale, trans-fémorale et trans-radiale). Les principales causes des amputations de membres sont les pathologies vasculaires périphériques, les tumeurs et les infections. Les traumatismes sont la première cause d'amputations chez le sujet jeune.

En danse, les problèmes récurrents sont liés aux relations aux autres (ressources relationnelles et affectives). On constate un isolement du reste du groupe dont la cause principale est leur apparence. L'amputation les éloigne, en effet, du « canon de beauté » apprécié par les adolescents. Les échanges entre les élèves sont parfois difficiles et peuvent être un frein aux apprentissages. La colonne vertébrale reste, également, dans l'axe vertical pour conserver un équilibre permanent. La partie du corps non concernée par l'amputation est alors sur-sollicitée (ex : courses

pour les amputés bras), ce qui entraîne une fatigue avec une perte de lisibilité du mouvement. Les contacts sur le moignon sont acceptés mais uniquement les contacts avec un camarade. Ils sont peu autonomes (suiveur et manipulé). Ils dansent pour leur duo (le camarade le stabilise et est utilisé comme un tuteur sans réellement chercher à créer des formes inhabituelles : port de bras fonctionnel) écartant toute communication avec les autres danseurs et spectateurs. Le rôle de spectateur sera vécu comme une comparaison focalisée essentiellement sur la performance motrice et non sur l'expressivité. Il se traduira dans certains cas par l'idéalisation de l'autre au détriment de l'image de soi, et dans d'autres par une forte exigence de l'application des consignes (ex : l'élève pourra parfois considérer qu'il n'y a pas d'unisson dans la chorégraphie alors que celui est réalisé, mais pas de manière parfaite).

### **c) La déficience intellectuelle**

On entend par déficiences intellectuelles la capacité sensiblement réduite de comprendre une information nouvelle ou complexe, et d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences (trouble de l'intelligence). Il s'ensuit une aptitude diminuée à faire face à toute situation de manière indépendante (trouble du fonctionnement social), un phénomène qui commence avant l'âge adulte et exerce un effet durable sur le développement. Les déficiences ne dépendent pas seulement des troubles ou problèmes sanitaires de

l'enfant, mais aussi, et essentiellement, de la mesure dans laquelle les facteurs environnementaux contribuent à la pleine participation de l'enfant à la communauté et à son insertion totale dans la société. Dans le contexte de l'initiative de l'OMS «*Une meilleure santé, une meilleure vie*»<sup>1</sup>, la notion de déficiences intellectuelles fait aussi référence aux enfants autistes atteints de troubles de l'intelligence. Elle s'applique aussi aux enfants placés en institution à la suite de déficiences pressenties ou d'un rejet du milieu familial, et qui souffrent par conséquent d'un retard de développement et de problèmes psychologiques.

En danse, les problèmes sont essentiellement liés à la compréhension des consignes, et la mise en jeu du « je ». Ils ont un important potentiel d'expression artistique et de créativité mais celui-ci est spontané et sans limite, ce qui peut être déroutant pour un groupe d'élèves valides : productions spontanées, éphémères et aléatoires. Si leur imagination est fertile, elle reste « branchée » sur le réel (mime). Ils peuvent avoir peur de l'autre et refuser toute activité. Mais si les conditions sont favorables, ils sont à l'aise dans leurs relations sociales, même si souvent ils installent une relation presque exclusive avec un camarade. Ils peuvent avoir des déficits posturaux et moteurs importants qui entraînent une pauvreté des propositions motrices. Le rôle de spectateur sera surjoué. Les remarques, subjectives, seront systématiquement valorisantes pour les élèves appréciés et dévalorisantes dès que la relation est dégradée.

## **III. Vers une forme de pratique adaptée : DANSER ENSEMBLE AUTREMENT**

### **1. Description de la forme de pratique adaptée**

L'objectif de notre intervention, en lien avec les textes officiels, sera de conduire les élèves, quelle que soit leur différence, à une création collective et individuelle qui demande successivement d'improviser, d'enrichir, de composer et de mettre en scène son projet expressif puis de l'interpréter en transmettant l'idée chorégraphique de façon singulière. Il s'agira également de lire et d'éprouver une chorégraphie. L'élève vivra une triple expérience de chorégraphe, danseur et spectateur. Ici pour la forme de pratique adaptée nous faisons le choix d'une forme de pratique collective où l'ensemble des acteurs est pris en compte et

les différences nourrissent la chorégraphie individuelle et collective.

### **2. Propositions de mise en œuvre de la forme de pratique adaptée**

A partir des conduites observées en danse quatre problématiques émergent :

- gérer son image, communiquer
- développer la disponibilité motrice
- développer sa créativité
- comprendre la consigne

Si ces quatre problématiques concernent tous élèves, nous les avons déclinées, dans cet article, selon les trois handicaps et les deux niveaux de conduites :

« danser à côté » et « danser avec ». L'enjeu de la résolution de ces problématiques est de permettre à tous les élèves de danser ensemble autrement. C'est pourquoi elles guident l'enseignant dans son intervention ; il propose, alors, les stratégies d'adaptation, vues précédemment, pour que les élèves vivent ensemble une expérience singulière. Nous illustrerons cette intervention à travers quatre situations d'apprentissage.

### a) Gérer son image - communiquer

La communication est une gestion de la relation entre le « je » et le « jeu ». En contrôlant sa propre émotion, le danseur cherche à émouvoir les spectateurs. L'interprétation dépend de la concentration (sur soi-même et sur l'extérieur). En effet, le danseur doit être à l'écoute de ses propres sensations tout en étant à l'écoute des autres, c'est-à-dire percevoir le mouvement et la présence d'autrui en utilisant différents sens comme la vision périphérique, le toucher, l'ouïe, l'odorat. Il doit aussi apprendre à maîtriser les temps d'immobilité et le placement du regard<sup>2</sup>.

Dans le cas de la déficience visuelle, la perception auditive quasi-exclusive de la relation entre les danseurs peut perturber l'intériorisation du mouvement. Pour se fondre dans la masse et gommer sa différence l'élève amputé n'exprime aucun propos et s'efface face à la volonté du groupe. La personne ayant un handicap intellectuel a une déficience langagière qui peut nuire à la communication entre les chorégraphes (gêne, moquerie, etc.).

#### • Lorsque les élèves (ordinaires et en situation de handicap) dansent à côté

A l'écart dans le groupe : l'élève en situation de handicap doit faire des efforts supplémentaires pour affirmer sa présence (infériorité spatiale, difficultés d'élocution, culpabilité d'imposer sa lenteur). « *C'est toujours à l'autre que l'on s'adresse!* », ce qui a des répercussions dans l'engagement dans l'activité. Le mode d'expression est purement personnel et certains peuvent sur-jouer.

#### • Lorsque les élèves (ordinaires et en situation de handicap) dansent avec

Le regard de l'autre posé sur le corps handicapé peut déclencher de nombreuses émotions qui renvoient le sujet à ses manques et à ses difficultés. L'élève en situation de handicap ne s'adresse ni au public, ni au groupe ; Il se reconforte dans la relation duelle (Duo affinitaire/en miroir).

#### • Pour que les élèves (ordinaires et en situation de handicap) dansent autrement :

Il est nécessaire de passer d'un mode d'expression et de communication purement personnel à des systèmes d'échange de plus en plus complexes avec d'autres. Il s'agit d'élaborer un langage moteur basé sur les échanges visuels, auditifs, tactiles et kinesthésiques entre les danseurs (marionnette, chef d'orchestre). Le rôle de spectateur sera important dans cette création de communauté de sens dans la mesure où l'échange valide les choix artistiques et les expériences motrices.

*« Le groupe est une ressource pour l'action des élèves. Il permet d'articuler l'action individuelle dans un contexte collectif » [...] « le groupe fournit des repères pour ajuster l'action individuelle ».*<sup>3</sup>

#### • Pour développer la gestion de son image et la communication : une situation, plusieurs exemples de mise en œuvre des stratégies d'adaptation : « le cercle 3 D »

La situation : nous proposons une séquence de 3 mouvements sur place, que l'ensemble du groupe reproduit (tourner, attraper, glisser) : debout, en appui sur une jambe, assis, allongé sur le ventre, allongé sur le dos.

Dans un premier temps chaque danseur choisit un niveau de hauteur (soit debout, soit en appui sur une jambe, etc.) et reproduit les 3 mouvements dans deux énergies différentes (léger et lourd). Par la suite, les élèves par 3 s'organisent pour reproduire les 3 mouvements en cascade en tachant de ne jamais réaliser le mouvement au même niveau.

#### Quels choix de stratégies d'adaptation pour danser ensemble autrement ?

##### • Compenser les points faibles en s'appuyant sur ses points forts : valoriser ses points forts

Accentuer ce que l'élève sait faire pour produire une séquence chorégraphique collective

##### • Rassurer

La clarté des consignes et le guidage dans les étapes de création permettent au danseur et au spectateur d'identifier et d'apprécier ce nouveau langage et de faire un lien avec sa propre pratique.

**Pour les élèves amputés :** La différence motrice entre les élèves valides et en situation de handicap enrichit le trio. Chacun peut s'exprimer par rapport à ses capacités (rester allongé pour un amputé d'un

ped), mais participe grâce à l'écoute de façon égale à la production collective par l'installation de la cascade.

**Pour les élèves déficients visuels :** Le trio est réalisé sur place, ce qui est rassurant (pas de problème d'équilibre et de perception de l'espace de déplacement). La cascade peut être initiée par le danseur non voyant ou par les danseurs valides à condition de mettre en place une nouvelle communication basée sur des repères auditifs et/ou tactiles. La description verbale par ses camarades lui permet d'imaginer le travail chorégraphique des autres groupes.

**Pour les élèves déficients intellectuels :** les consignes sont claires et simples à suivre et peuvent être imaginées par une histoire (je vais m'allonger car je suis très fatigué : pour une descente au sol dans l'énergie lourde). Pour l'installation de la cascade, chaque danseur du trio ayant touché un objet « totem » est reconnu par le groupe et peut tour à tour prendre l'initiative du départ de la cascade. Le guidage oriente non seulement le regard de spectateur mais enrichit également ses appréciations.

### b) Développer sa disponibilité motrice

Pour tous, mobiliser son corps nécessite l'appropriation de techniques corporelles comme : tourner, sauter, chuter, s'équilibrer, se déplacer. Il les enrichit en variant les paramètres espace, temps, énergie et la relation entre les danseurs. Il développe également des techniques d'interprétation lui permettant de restituer le plus fidèlement et le plus singulièrement le projet chorégraphique.<sup>4</sup>

L'absence de sollicitation sensorielle pour les personnes non-voyantes a pour conséquence une pauvreté de l'exploration motrice.

L'amputation, qui entraîne la « mort » de la partie concernée, modifie le schéma corporel, ce qui complique le contrôle des mouvements (amplitude de mouvements réduite, peu de dissociation segmentaire).

Une hyper laxité ligamentaire associée à un contrôle difficile des mouvements volontaires chez l'élève ayant une déficience intellectuelle perturbent la lisibilité du geste dansé.

#### • Lorsque les élèves dansent à côté

La crainte des dérobades du corps constitue un fond d'anxiété permanent. Peur du « corps en panne », se retrouver par terre impuissant, anéanti. Des réflexes de défense se mettent en place (devenir « rigide »

pour diminuer les sensations) La peur de n'être pas à la hauteur peut être obsédante. Certains élèves non valides peuvent présenter une fragilité narcissique. Leur faible sentiment de compétence les empêche de s'investir dans de nouveaux apprentissages. Ils restent alors dans une motricité habituelle et monotone, mobilisant peu la colonne vertébrale. Le jeu entre l'équilibre et le déséquilibre est absent. La communication entre danseurs et spectateurs est absente.

#### • Lorsque les élèves dansent avec

Les élèves non valides ont le désir inconscient d'être assistés tandis que les élèves valides cherchent à aider. Une relation quasi exclusive et possessive s'instaure entre valide et non valide. L'élève valide manipule l'élève non valide, ce qui rend la danse saccadée et imprécise. La répartition des rôles entre les danseurs est stéréotypée.

#### • Pour que les élèves dansent autrement

Un répertoire d'actions motrices propres à ses capacités est développé par l'élaboration d'un nouveau langage moteur : Ecrire des « petites histoires motrices ». Les gestes sont plus économiques et l'équilibration renforcée (prévenir les chutes éventuelles). Les élèves rassurés ont des gestes dansés plus lisibles et plus expressifs.

#### • Pour développer la disponibilité motrice : une situation, plusieurs exemples de mise en œuvre des stratégies d'adaptation : « Du mur... à ailleurs »

La situation : il est demandé de créer à 3 une séquence dansée verticalement induite par un aménagement mural et ensuite de la transposer dans 3 espaces différents choisis par le trio-danseur.

La phrase initiale est induite par 13 repères verticaux placés à la suite sur un mur indiquant l'articulation et la hauteur du contact (ex : à la suite sur le mur espacé de 50 cm deux post it : paume de main gauche à 1 m 80 du sol et genou droite à 10 cm du sol). Pour lier les différentes positions il est demandé de glisser, rouler et s'appuyer contre le mur, ainsi que pousser le mur. Une fois la phrase trouvée, les élèves choisissent individuellement de transposer la phrase dans un autre lieu (au sol, en appui sur un partenaire, avec un objet-tuteur (chaise...), en utilisant les procédés de composition comme la transposition à d'autres parties du corps, l'inversion, l'amplification et la réduction afin de créer des effets chez le spectateur.

## Quels choix de stratégies d'adaptation pour danser ensemble autrement ?

### • **Compenser les points faibles en s'appuyant sur ses points forts : valoriser ses points forts**

Compenser et renforcer l'équilibre pour construire sa verticalité (utiliser l'environnement humain et matériel comme nouvelle source d'appuis)

• **Rassurer** en contraignant tous les élèves valides et non valides à réaliser de nouveaux mouvements nécessitant un contrôle du couple équilibre/déséquilibre inhabituel tout en lui proposant des appuis externes (sécurisants).

**Pour les élèves amputés :** les contraintes de l'aménagement du milieu et les procédés de composition amènent les élèves amputés à trouver des solutions techniques propres à leur handicap. Le mur permet également de stabiliser les postures et les différents supports permettent à tous les élèves de la classe de gérer de façon autonome leur équilibre en choisissant l'espace le plus favorable.

**Pour les élèves déficients visuels :** le mur guide grâce au nom des articulations en braille ou lues par un camarade et incite le non voyant à explorer tout son espace proche. La phrase initiale est créée collectivement en groupe, valides et non valides grâce aux repères tactiles en tenant compte des capacités du non voyant. Les procédés de composition chorégraphiques comme la transposition spatiale lui permettent d'exprimer sa propre créativité en variant la mobilisation corporelle et les niveaux de hauteur.

**Pour les élèves déficients intellectuels :** les consignes sont matérialisées sur un mur par une photo des articulations respectives prises chez l'élève. Afin de transposer spatialement la séquence, les photos sont également placées sur le sol. Le contact avec les supports focalise l'attention de cet élève vers la perception de son corps pour une meilleure dissociation segmentaire, ce qui contraint l'élève à contrôler de nouveaux équilibres avec le groupe par des appuis inhabituels.

### **c) Développer sa créativité**

La créativité est une aptitude intellectuelle caractérisée par la capacité à envisager une grande variété de solutions à un problème, à produire des formes nouvelles, à imaginer des combinaisons nouvelles, originales entre des éléments, capacité qu'il est possible de développer au cours de sa vie et qui aboutit à une production singulière. La créativité pose

problème lorsque le répertoire d'images et d'expériences est réduit ou peu mémorisé. La difficulté se pose également lorsqu'il faut fédérer le groupe autour d'un thème commun qui a du sens pour chacun.

Dans le cas de la déficience visuelle, la motricité peut parfois être centrée sur une attitude de protection sécuritaire et le corps est alors perçu comme un lieu de prise d'informations et non comme un lieu d'expression.

Dans le cas de l'amputation, la modification du schéma corporel est souvent associée à la sensation de ne rien pouvoir réinvestir de ce que le corps était capable de produire avant l'amputation.

Dans le cas de la déficience intellectuelle, la prise en compte d'une information nouvelle et la capacité d'abstraction sont complexes. L'élève va alternativement être inhibé, détourner la tâche ou reproduire ce qu'il sait déjà faire et qu'il a mis parfois beaucoup de temps à apprendre.

### • **Lorsque les élèves dansent à côté**

Les idées n'émergent que de la part des élèves qui ont déjà un vécu en danse qui vont alors prendre le rôle de leader dans la création. Ils reproduisent ce qu'ils savent déjà faire en contournant souvent l'inducteur présenté par l'enseignant sauf si l'inducteur est une phrase technique à apprendre et à reproduire. Elle rentre ainsi dans les représentations de l'élève. Le handicap est perçu comme limitant le champ des possibles et posant donc problème pour l'imagination et à la créativité. Le regard du spectateur est centré sur celui qui « mène » la danse dans une logique de comparaison.

### • **Lorsque les élèves dansent avec**

Les réponses fournies ont pour objectif de traiter l'inducteur. Dans un souci de répondre à la consigne les élèves ordinaires vont avoir une démarche essentiellement centrée sur ce qu'il est déjà possible de faire. Il s'agit également de faire en respectant l'inducteur et en ne prenant en compte que la personne handicapée. « *Je vais tout faire pour que tu fasses exactement comme moi* ». On observe un manque d'autonomie et une sollicitation très forte de l'enseignant. En tant que spectateur l'élève aura du mal à se positionner car se centrant davantage sur l'avis de l'enseignant.

### • **Pour que les élèves dansent autrement**

Les inducteurs vont faire émerger une grande quantité de réponses grâce à la prise en compte des possibilités de chacun et de tous. Le processus de création est à la fois collectif car chaque idée proposée est

exploitée par tous mais également individuel car les propositions collectives sont déclinées et ré-exploitées de manière individuelle. Le regard sur les autres chorégraphies sera une nouvelle source d'inspiration acceptée par tous.

- **Pour développer la créativité : une situation, plusieurs exemples de mise en œuvre des stratégies d'adaptation : « Le GAME OVER »**

La situation : A partir d'un personnage de jeu vidéo choisi par chaque élève (Zelda, Mario, Donkey kong, Packman, etc.), créer une séquence dansée collective sur le mode de composition du scénario.

Scénario : Allumer le jeu, le personnage se charge, il ouvre la porte et il réalise un parcours plein d'obstacles et de rencontres, puis c'est le bug, le jeu déraile pour finir par s'éteindre.

### **Quels choix de stratégies d'adaptation pour danser ensemble autrement ?**

- **Donner du plaisir** : Solliciter l'imaginaire en explorant le jeu pour partir du vécu de chacun et aller vers l'abstraction.

- **Simplifier les consignes** : Structurer la leçon pour permettre à l'élève d'identifier clairement les étapes de création : brainstorming, exploration, enrichissement, construction, répétition, présentation. En écrivant ces étapes au tableau, l'élève peut savoir où il est, ce qu'il a à faire et ainsi passer de l'imagination à la création.

**Pour des élèves non voyants dans la classe**, associer la voix à plusieurs mouvements d'une certaine qualité énergétique en lien avec différentes actions possibles du personnage (explosif, continu, soudain, fort, etc.) ; on pourra également installer un parcours de repères tactiles à suivre dans la salle (sol et murs) et à associer aux différentes étapes de la chorégraphie telles que le début, le développement et la fin. La déclinaison de l'inducteur selon différentes modalités sensorielles (vue, audition et le toucher) permet à tous les élèves de créer. L'association de la voix au mouvement permet aux spectateurs non voyant de percevoir le rythme et l'espace de la chorégraphie.

**Pour des élèves amputés dans la classe**, il s'agira de faire émerger à plusieurs, par un brainstorming, des mouvements en lien avec les personnages (sauter, chuter, tourner, glisser, donner un coup, lancer, jeter, etc.) puis choisir individuellement 4 verbes d'action à

réaliser avec 4 parties du corps différentes. L'appropriation de son propre personnage permet à chacun de créer selon ses possibilités motrices.

**Pour des élèves déficients intellectuels dans la classe**, travailler un personnage parmi les 3 proposés par l'enseignant à l'échauffement (Zelda, Mario, Sonic, etc.). Le scénario par la chronologie des actions suggérée aide à structurer leur composition.

### **d) Comprendre et accepter les consignes**

*« Un élève ne peut s'impliquer dans une situation que s'il a compris sans ambiguïté ce qu'il doit effectuer. Pour être efficace, la consigne définissant le but d'une tâche doit lui permettre d'apprécier clairement le résultat de son action. »* (Programmes EPS SEGPA) Pour permettre la compréhension de tous, l'enseignant peut jouer sur le mode de transmission des consignes verbales et non verbales (démonstration, schémas, etc.).

En cas d'incompréhension, l'élève va parfois solliciter l'enseignant, souvent refuser la consigne et alors contourner celle-ci, éviter la tâche.

**Dans le cas des déficients visuels**, l'appropriation du mouvement est complexe car le modèle visuel est absent ou complexe. Il est par ailleurs difficile d'acquiescer de nouvelles techniques sans avoir de feedback visuels. Les consignes verbales et contenus kinesthésiques sont alors essentiels dans l'appropriation du mouvement. Ils donnent des repères et permettent un engagement sécuritaire dans l'activité.

**Dans le cas des élèves amputés**, l'acceptation des consignes est rendue complexe par le refus de mettre en jeu un corps modifié et un sentiment d'incapacité d'accomplir la tâche par la dévalorisation du nouveau corps. Les consignes visuelles et peu nombreuses sont nécessaires, mais il faudra également un temps suffisamment long d'appropriation du mouvement. Une validation rapide par l'enseignant de cette appropriation sera essentielle pour un engagement sécuritaire dans l'activité.

**Dans le cas de la déficience intellectuelle**, le maintien de l'image de soi est une réelle préoccupation. Les élèves se soucient davantage du regard des autres que de leur apprentissage car ayant souvent été stigmatisés par leur déficience peu visible. Ils ont alors tendance à adopter une activité de forme et de reproduction de ce que font les autres sans avoir forcément saisi le contenu et/ou le sens de la consigne. Les consignes écrites sur une feuille de route avec

des étapes à franchir dans la situation permettent un engagement sécuritaire dans l'activité.

#### • Lorsque les élèves dansent à côté

Ils sont dans une activité spontanée, égocentrée, dépendante de la musique. L'autre n'est pas perçu comme pouvant permettre de discuter ou mieux comprendre la consigne. Les consignes sont peu écoutées, car l'essentiel de l'activité des élèves est centrée sur ce qui a déjà été vécu. Dans cette logique les élèves fonctionneraient davantage selon des groupes affinitaires en se disant « *celui qui comprend comme moi peut venir danser avec moi. Celui qui ne comprend pas peut venir mais il essaie de suivre sans me déranger* ». La place de spectateur est vécue comme un temps d'attente et de concertation avant le passage devant les autres.

#### • Lorsque les élèves dansent avec

Le groupe permet soit de poursuivre le but, soit de le contourner en recherchant l'amusement. Dans ce second cas, il ne peut y avoir d'apprentissage. Les élèves rassemblés de manière spontanée et affinitaire, sont dans une démarche d'intégration seulement s'ils apprécient chacun des danseurs. La présentation des séquences dansées est vécue comme un divertissement, un amusement.

#### • Pour que les élèves dansent ensemble

La discussion permet une appropriation de chacun de la consigne. Les étapes à franchir sont identifiées et la notion de réussite collective est intégrée. Les élèves comprennent que lorsque chacun réussit, l'ensemble est renforcé pour le spectateur. Ce dernier est réceptif à l'écoute entre danseurs et les effets du collectif sur la chorégraphie.

#### • Pour permettre la compréhension des consignes : une situation, plusieurs exemples de mise en œuvre des stratégies d'adaptation : « du parcours à la séquence dansée »

##### La situation :

A partir d'une lecture de conte (les nuits blanches de Pacha, revue EPS1) il s'agit dans cette situation de créer un parcours moteur en utilisant les verbes d'action suggérés par l'histoire. Une histoire de chats et de souris où la nuit, lorsque le chat n'est pas là les souris jouent à souris-saute, souris-tourne, souris-grimpe,

souris-glisse, souris-court, etc. Le parcours installé par l'enseignant (tapis, gommettes, plinth en mousse, cerceaux, etc.), ou selon le niveau d'autonomie de la classe par les élèves eux-mêmes, va permettre de construire le scénario et de mémoriser plus facilement les étapes de la chorégraphie.

Une fois que le parcours-inducteur a permis la création de mouvements, l'élève va pouvoir se concentrer sur la stylisation de celui-ci par l'utilisation de procédés de composition<sup>5</sup>.

Il est important de choisir un conte en relation avec le niveau scolaire des élèves et éventuellement d'envisager l'interdisciplinarité avec des supports littéraires étudiés en cours de français.

#### **Quels choix de stratégies d'adaptation pour danser ensemble autrement ?**

• **Compenser les points faibles pour valoriser les points forts :** utiliser l'histoire pour être autonome dans la situation.

**pour des élèves non voyants** dans la classe, les objets permettent immédiatement d'informer sur les actions à réalisés et réalisées. Les repères extéroceptifs vont le renseigner sur le mouvement produit dans l'espace. L'enjeu sera d'intérioriser ces repères pour supprimer le parcours et devenir autonome dans la recherche de qualité de mouvement.

**Pour des élèves amputés** dans la classe, la consigne est centrée sur la qualité de mouvements recherchés. Les éléments du parcours pourront offrir une possibilité de compenser les problèmes d'équilibre. Il est important de souligner la notion de choix face à l'utilisation ou non des appuis offerts pour permettre à l'élève de développer une nouvelle motricité plus autonome dans la relation à l'autre.

**Pour des élèves déficients intellectuels**, l'histoire permet de se repérer dans la construction de la chorégraphie (on suit les étapes de l'histoire). Le parcours représente une permanence physique de la consigne. Par exemple lorsqu'il y a une gommette au sol, je fonds en posant un appui sur la gommette, les éléments facilitent par ailleurs la mémorisation de la séquence créée. La suppression des objets au rythme de chacun permet la réussite de tous.



## V. Conclusion

Cet article est la deuxième partie de l'article paru dans le cahier du CEDREPS 13. Nous y avons proposé une mise en œuvre concrète des stratégies d'adaptation à travers la résolution de quatre problématiques que rencontrent tous les élèves dans leur apprentissage des trois rôles : danseurs, chorégraphe et spectateur. En effet gérer son image et communiquer, développer la disponibilité motrice, développer sa créativité et comprendre la consigne permettent à tous les élèves valides et non valides de danser ensemble autrement. Le chemin de la résolution de ces problématiques se fait grâce à l'utilisation des stratégies d'adaptation :

- Donner du plaisir par le choix des inducteurs, de l'univers sonore, par le jeu.
- Rassurer en : sécurisant l'environnement, modifiant le regard que l'on porte sur les autres, utilisant des rituels, donnant des repères spatio-temporel dans l'apprentissage

- Compenser ses points faibles en s'appuyant sur ses points forts en : compensant et renforçant l'équilibre pour construire sa verticalité, favorisant le relâchement et la dissociation segmentaire pour développer la disponibilité motrice, simplifiant la consigne pour en améliorer la compréhension, compensant les difficultés d'abstraction, valorisant les points forts.

Nous avons contextualisé nos propositions en nous adressant plus particulièrement à des classes intégrant des élèves déficients visuels, déficients intellectuels ou amputés. Les perspectives seraient alors d'exploiter ces stratégies d'adaptation dans d'autres activités physiques sportives et artistiques pour que tous les élèves aient accès à une tranche de vie singulière cultivant la différence et nourrissant la tolérance et passer ainsi systématiquement de l'inclusion à l'intégration.

### Notes

1. Conférence de l'OMS/Europe « *Une meilleure santé, une meilleure vie* », novembre 2010 à Bucarest (Roumanie). <http://www.euro.who.int/fr/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2011/3/partners-in-mental-health>
2. Perez (T.), Thomas (A.), 2001, *EPS et danse. Danser les arts*, CRDP des Pays de la Loire, 2000, p. 133
3. D. Haw, 2000, « le groupe ».

4. Amouhi A. et Feron M. « *Danse contemporaine* », Dossiers EPS, édition RAABE, novembre 2011.

5. *Les procédés de composition ont pour but la mise en valeur des éléments de la chorégraphie ; L'accumulation consiste à réaliser un mouvement puis le répéter en y ajoutant un second mouvement à la suite, puis les répéter en ajoutant un troisième mouvement, etc. La transposition permet de faire voyager un mouvement d'une partie du corps à une autre (ce que je fais avec la tête je le fais avec le bras...). L'amplification consiste à agrandir le mouvement).*