

De l'inaptitude totale à l'intégration : 3 stratégies d'adaptation un exemple pour Danser Ensemble Autrement (Partie 1)

Maryse Feron, Professeur Agrégée- UFR S.T.A.P.S. Paris Ouest Nanterre La Défense - mferon@u-paris10.fr
Sarah Danthony, Professeur Agrégée- UFR S.T.A.P.S. Paris Ouest Nanterre La Défense - sdanthony@u-paris10.fr

« L'Art ne peut donner la vue à un enfant aveugle, une compréhension claire à un enfant retardé, ou la mobilité à un handicapé moteur ; mais il peut et devrait donner à la personne handicapée une façon d'explorer le monde sensoriel, à la fois stimulante et gratifiante. Cela lui donne une maîtrise, même dans une sphère très limitée, du médium de la technique qu'il souhaite »¹

Introduction

« L'EPS, à tous les niveaux de la scolarité vise la réussite de tous les élèves et contribue, avec les autres disciplines, à l'instruction, la formation et l'éducation de chacun » (Programmes du collège BO n°8 du 28/08/2008). Comment faire alors pour que tous les élèves, si différents soient-ils, accèdent à cette réussite? En EPS, nous faisons souvent le constat de la fuite d'élèves à profils spécifiques, atypiques : du certificat de complaisance à l'inaptitude totale. L'engagement dans une activité dépend des croyances que l'on a à réussir dans cette même activité. En EPS, dès l'entrée au collège, ces croyances sont influencées par les *« transformations corporelles psychiques et sociales importantes »²*. Il est d'autant plus complexe pour des adolescents d'affronter les situations de handicap. Les points forts et les points faibles sont ressentis par ces élèves à travers l'écart perçu entre la pratique sociale de référence et ce dont ils sont capables (*« si je suis en fauteuil, le basket-ball me paraît plus accessible que le saut en hauteur »*). Néanmoins, *« la réussite et l'échec sont directement observables, l'EPS met la compétence de l'élève sur la scène sociale. Cette exhibition inhérente à l'exercice de cette pratique conduit l'élève à produire de façon chronique ou ponctuelle des conduites d'évitement »³*. Si la réussite transforme l'action en exploit⁴, les échecs répétés entraîneraient donc la baisse du sentiment de compétence (défini par Marsh, H.W., & Shavelson, R comme *« l'ensemble des perceptions de soi d'une personne formées à travers son expérience et les interprétations de son environnement »⁵*).

La difficulté rencontrée par l'enseignant dans son intervention est de maîtriser et de mettre en cohérence les différents champs intervenant dans l'élaboration de la leçon pour prendre en compte les besoins spécifiques des élèves dans les apprentissages :

- connaître la pathologie, les ressources particulièrement mises en jeu,
- connaître les possibilités et limites de chaque élève,
- mettre en place une intervention adaptée en respectant les fondements culturels de l'APSA et permettant de fonctionner avec toute la classe,
- proposer une évaluation équitable et valide.

... Adapter c'est « trans-former ».....ne pas adapter c'est mettre de côté

A. Klavina et al.⁶ proposent un *« modèle d'adaptation »*, qui lie l'environnement, la personne en situation de handicap et l'activité. Ils offrent des outils pour individualiser la leçon d'EPS pour des élèves ayant des niveaux de compétence hétérogènes. Les adaptations passent alors par une modification du matériel, des règles ou de la tâche, des consignes, et /ou enfin de l'environnement dans un but essentiel qui est celui de donner des repères. Si cette approche de l'adaptation est intéressante, il est pour nous important d'associer à cet aspect fonctionnel un versant stratégique qui viserait à associer la stratégie mise en place par

l'enseignant (une organisation planifiée de méthodes, techniques et moyens en vue d'atteindre un objectif pédagogique) et la stratégie cognitive de l'élève (celle-ci réside en la coordination de ses moyens mis en œuvre pour diriger ses processus d'attention et d'apprentissage)⁷.

La démarche méthodologique décrite dans cet article, vise une transversalité dont l'intérêt n'est pas seulement l'intégration de chacun dans un groupe quel que soit le handicap ou l'activité physique sportive et artistique enseignée mais bien d'observer de réelles transformations motrices vers la construction de l'autonomie dans la pratique de l'activité physique. Elle repose sur l'analyse des ressources et contraintes propres à chaque personne en situation de handicap pour aboutir à des choix hiérarchisés de stratégies d'adaptation faits par l'enseignant :

- 1) Donner du plaisir
- 2) Rassurer
- 3) Compenser les points faibles en s'appuyant sur les points forts

Comment définir le handicap ?

Le CIH (Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé) décrit le handicap à la fois à travers l'atteinte du corps mais aussi à travers les difficultés ou les impossibilités à réaliser les activités de la vie courante et les problèmes sociaux qui en résultent. Un autre modèle socio-environnemental appréhende également la question du handicap, comme étant liée à la structure sociale : constitue une situation de handicap le fait de se trouver, de façon durable ou temporaire, limité dans ses activités et restreint dans sa participation à la vie sociale. Le handicap serait alors défini à partir de la mise en relation entre les fonctions physiques sensorielles, mentales et psychiques plus ou moins altérées de la personne (ressources) et les contraintes de son cadre de vie. C'est pourquoi il sera important de caractériser la personne en situation de handicap par ses aptitudes qui en font une personne « ordinaire » ayant des besoins spécifiques face à une situation donnée.

1. Qu'est-ce qu'adapter la danse au handicap ? Comment passer de danser à côté à danser autrement ensemble ?

« L'intégration, c'est permettre à tous les individus, quelles que soient leurs habiletés de participer à des activités physiques dans le même environnement que leurs pairs avec un support et une intention individualisée »⁸. L'Activité Physique Adaptée passe par la redéfinition des variables didactiques orientées par des stratégies d'adaptation pour que chacun puisse apprendre (se connaître, connaître l'APSA, connaître les autres et les rôles sociaux), se transformer (utiliser au mieux ses ressources, développer, optimiser, entretenir, stabiliser) et devenir autonome (attitudes, méthodologie de mobilisation des ressources).

1.1. De quelle danse parlons-nous ? Une ressource, des contraintes

La danse contemporaine, plurielle et singulière à la fois, permet l'accès de tous à un nouveau mode de symbolisation, d'expression et de communication. Comme *« l'art contemporain », elle « repose essentiellement sur l'expérimentation de toute les formes de rupture avec ce qui précède »⁹. En effet, « L'activité artistique est la suite d'opérations par lesquelles un artiste « trans-forme » une relation singulière et sensible avec la réalité, « visuelle, sociale, émotionnelle... » en une œuvre plastique, poétique, esthétique.»¹⁰ La danse se définit donc non seulement par une « re-création » permanente mais aussi par l'appropriation et la construction d'un nouveau langage corporel.*

Cette recherche perpétuelle d'innovation est alors une pratique à haut risque affectif et moteur dans laquelle chacun et notamment l'adolescent doit sans cesse rechercher des solutions en laissant de côté la norme. Par delà ces difficultés, le handicap se manifeste de différentes manières en danse : imagination et créativité altérée, corps perçu comme un lieu interdit d'expression et de sensation, communication et écoute perturbées par une attitude égocentrée. Pour aboutir à une production intentionnelle, singulière et originale l'élève vit une triple expérience de danseur - chorégraphe – spectateur. « *Le danseur s'approprie des 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* ». Le chorégraphe « *dispose de techniques de créativité, elles lui apportent des outils méthodologiques pour le guider dans sa recherche* »¹¹. Le spectateur quant à lui exploite et construit une grille de lecture plus ou moins complexe pour identifier et apprécier ces différentes techniques. La danse est alors une ressource dans le sens où elle permet de percevoir le corps comme matériau symbolique, expressif et signifiant. Elle accompagne l'adolescent dans le dépassement de l'ensemble de contraintes liées au paradoxe du désir de plaire et du rapport à la norme dominante.

...D'où l'enjeu de redéfinir maintenant le handicap à travers les deux notions de « ressources » et « contraintes » pour percevoir le corps comme symbolique, expressif et communicatif.

1.2. Définition des ressources¹² et leur déclinaison en points forts et en points faibles dans le handicap, quelques illustrations...

Les ressources bio-énergétiques, liées aux fonctions musculaires, respiratoires, cardio-pulmonaires et cardiovasculaires, participent au développement et au maintien de la santé ; elles sont difficilement mobilisables lorsque la situation de handicap engendre une dégradation progressive du muscle ou une perte de tonus. Dans le cas des élèves en surpoids voire obèses, l'accumulation anormale ou excessive de graisse, a souvent pour conséquence une mobilité réduite ainsi qu'une grande fatigabilité, ce qui les conduit à un décrochage progressif dû à l'échec et à la douleur face à l'activité physique en dépit d'une force importante. Jouer sur les paramètres temps et énergie de la danse permettrait alors de réduire l'Indice de Masse Corporelle en augmentant la dépense énergétique et ainsi repousser la fatigabilité.

Les ressources bio-mécaniques interviennent dans le mouvement, c'est à dire dans les déplacements d'un ou de plusieurs segments et dans le maintien de l'équilibre du corps. La réalisation de formes corporelles inhabituelles demande de nouvelles coordinations mouvement - posture. La modification du schéma corporel, notamment lors de la suppression d'appui pose un problème d'équilibre. Certains élèves infirmes moteurs cérébraux ont une attitude rigide en extension axiale, accentuée par une marche sur pointe de pied (marche en équin). Jouer sur les supports du mouvement (mur, déambulateur, etc.) tout en les détournant du quotidien pour varier les niveaux de hauteur permet d'enrichir l'utilisation de l'espace proche en renforçant l'équilibre.

Les ressources cognitives sont sollicitées dans les processus attentionnels, la mémoire, le raisonnement et la créativité. **Les ressources bio-informationnelles** sont les capacités du système nerveux d'intégrer des signaux multimodaux pour en extraire une représentation perceptive cohérente du monde environnant afin d'adapter le comportement. Les élèves

malvoyants ou non voyants ont des difficultés de représentation dans l'espace. Le travail sur les relations entre danseurs par les contacts et l'utilisation de la voix permet de construire de nouveaux repères dans l'espace scénique.

Les ressources sémiotrices sont liées d'une part au sens qu'attribue l'élève à l'activité et d'autre part à la symbolisation (*concrétiser par le corps des représentations mentales symboliques fonctionnelles et/ou émotionnelles liées à des univers variés et singuliers*) dans les activités artistiques. Pour des élèves ayant des troubles autistiques, les difficultés d'abstraction entraînent en danse des troubles de l'imagination et donc de la créativité. Si leur répertoire de mouvement est restreint et stéréotypé en improvisation guidée, aucune proposition n'est reprise ni réellement approfondie en création. Proposer une séquence dansée à reproduire, apprendre puis transformer en utilisant la transposition (parmi les procédés de composition) peut être un moyen de guider l'élève à explorer de nouveaux mouvements. L'élève apprend à décliner et recréer un mouvement en conservant une même intention.

Enfin, les ressources relationnelles et affectives sont liées aux émotions, à la motivation, à la communication et concernent largement le public adolescent. Pour des élèves en milieu difficile particulièrement préoccupés par leur statut social, créer et être regardé est stressant. Le « vide » avant la création peut être ressenti comme une violence symbolique. Il s'agit aussi d'apprendre à contrôler ses émotions pour accepter d'être regardé(e) et investir un état, un personnage, un sentiment. Proposer, argumenter, choisir, faire, dans le respect, l'écoute et la confiance en les autres est souvent difficile. En variant les exigences et formes de travail possibles dans la relation chorégraphe - danseur - spectateur l'enseignant favorise la construction du moi et une image du corps plus positive.

2. Les stratégies d'adaptation au service des ressources et prenant en compte les contraintes : une illustration en danse

Les stratégies d'adaptation représentent donc les moyens, les actions que l'enseignant va mettre en œuvre afin de résoudre les problèmes auxquels ses élèves sont confrontés.

2.1 Donner du plaisir

« *La mobilisation des élèves en EPS dépend, entre autres, du plaisir que les élèves éprouvent ou espèrent éprouver dans les pratiques proposées* »¹³. Il apparaît donc important de varier les modes de plaisir donnés aux élèves afin de viser les différentes sensibilités et de mobiliser chacun d'entre eux dans l'apprentissage.

Donner du plaisir par le choix du thème et des inducteurs.

Comme le souligne E. Grivet¹⁴, le processus de création dans la danse se renouvelle grâce à des sources d'inspirations élargies. Les références à des cultures « lointaines » (Afrique, Asie, ...) ou différentes (arts du cirque, peinture), à de nouvelles technologies de l'image (vidéo) et du son (DJ), par leur interaction, aboutissent alors à des compositions instantanées et un métissage des différents langages. Cet élargissement culturel peut être une source de plaisir pour les personnes en situation de handicap. Le caractère réaliste ou abstrait de l'inducteur choisi pour solliciter l'imaginaire¹⁵ permet à chacun des handicaps des modes d'accès au plaisir variés et ainsi adaptés : plaisir lié à la nouveauté, la stimulation des sens ou encore le jeu de rôle. Pour des élèves en situation de handicap mental, le champ de mouvement peut parfois sembler restreint et le plaisir immédiat s'atténue avec le temps.

L'enjeu est donc de rechercher différentes sources de plaisir¹⁶ pour transformer le plaisir immédiat en plaisir durable vers un investissement à moyen et long terme dans l'activité.

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
A travers des consignes précises, exploiter l'incertitude du résultat	Une satisfaction de bien faire à travers des critères observables simples	Proposer un inducteur centré sur le mouvement évinçant ainsi le stress lié à la créativité (ex : trouver trois façons de se déplacer au sol, initier le déplacement par le bras, par le genou, par le tronc)
Solliciter la sensibilité pour déclencher des réponses émotionnelles spontanées	Une libre expression centrée sur l'imaginaire enrichi par de stimuli sensoriels	Demander d'improviser à partir de thèmes sonores (musique, voix), verbaux (mots), tactiles (costumes, objets) et visuels (image) (ex : « faire comme »... en regardant la photo, en écoutant la musique, en manipulant l'objet)
Travailler sur l'interprétation d'un rôle pour répondre à un besoin d'affiliation	Une communication organisée et décentrée du « soi »	Exploiter les inducteurs issus des scènes de la vie quotidienne qui fédèrent les groupe (ex :salle d'attente, hall de gare)

Donner du plaisir par le choix de l'univers sonore

Les rythmes primitifs, simples, binaires, indéfiniment répétés, matérialisés par la percussion, sont immédiatement perceptibles¹⁷...A leur écoute, on se met à danser sans avoir appris. « *Le désir de danser serait aussi naturel que celui de manger, de courir, de nager, si notre civilisation n'avait pas employé d'innombrables moyens... de mettre au ban cette action instinctive et joyeuse de l'être harmonieux* »¹⁸. Pour des autistes, la répétition du balancement en suivant un rythme de percussions est source de plaisir. Ce plaisir « *se situe dans le retour de l'identique autour de soi comme renforcement de l'identité* »¹⁹.

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
Utiliser des musiques à percussions	Un lâcher prise et s'abandonner au rythme du tempo	Faire des variations d'énergie (ex : Tambours du bronx, Guem percussion)
Utiliser des musiques évocatrices de film	La traduction d'un univers (ex : comique, dramatique, etc.)	Faire des variations de vitesse (ex :Gladiator, Requiem for a dream, Good bye Lenin)
Utiliser la voix et les frappes corporelles	Un propos extériorisé et extraverti	Renforcer la présence du danseur (ex : Denis Plassard, « camping » 2006)

Donner du plaisir par le jeu

« *C'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif* ». D. W. Winnicott

Proposer des jeux permet de faire abstraction des conditions même du réel, sans obligation de résultat, sans attente autre que le plaisir de faire spontanément ensemble et de se dépenser²⁰. « *Dans le jeu, l'homme s'écarte du réel. Il cherche une activité libre et qui ne l'engage qu'autant qu'il en a convenu d'avance* »²¹. Des élèves ayant des troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité présentent une activité désordonnée impulsive et parfois

agressive. Par la liberté, permise par les pratiques ludiques, ces jeunes adhèrent aux règles du jeu, canalisent leur énergie et deviennent ainsi plus attentifs.

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
Faire construire la règle par les élèves	Une acceptation de la contrainte	Assumer les temps d'immobilité qui mettent en péril les danseurs (ex : début et fin de chorégraphie immobile)
S'appuyer sur l'enjeu collectif pour déguiser l'effort	Une prise en compte de l'Autre dans la réalisation de l'effort	Développer une meilleure écoute entre danseurs dans l'exécution des procédés de composition et persévérer dans l'effort (ex : jeu de la chaîne humaine : venir s'appuyer en courant sur le précédent en variant les niveaux de hauteur et les parties du corps en contact)
Proposer des situations de défi	Chercher à se dépasser par l'exploration quantitative et qualitative de nouvelles réponses	Développer la créativité par l'improvisation (ex : Battle de portés entre 2 équipes)

2.2 Rassurer en sécurisant l'environnement, en modifiant le regard que l'on porte sur les autres, en utilisant des rituels, en donnant des repères spatio-temporel dans l'apprentissage

La Circulaire sur la sécurité 2004 (BO n°32 du 9/09) souligne l'importance de garantir la sécurité des élèves et de contribuer à l'éducation à la sécurité. La mission de l'enseignant ne se limite pas à la préservation de l'intégrité corporelle.

Sécuriser l'environnement physique et humain

Le cadre de pratique est un repère en soi dans l'apprentissage de l'élève et doit donc être pensé pour mettre l'élève dans des conditions optimales d'apprentissage (température, éclairage, matière). La pratique de la danse avec une classe comptant des élèves non-voyants semble complexe dans l'exploitation de l'espace et des relations entre danseurs. Mettre en place une sécurité environnementale et humaine peut alors permettre à chacun de s'investir pleinement plutôt que d'être inhibé par l'angoisse face au risque perçu.

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
Tracer, limiter et protéger l'espace de travail (ex : tapis de protection, cordes, rubans, bornes, etc.)	Une autonomie de déplacement	Jouer sur l'ensemble des espaces à disposition du danseur : proche, déplacement, scénique, inter-danseurs ²² (ex : salle découpées en 4 parties ; un espace correspond à l'exploration d'un procédé de composition)
Construire des repères auditifs et kinesthésiques	Un corps sensible ouvert vers l'extérieur	Développer une meilleure écoute entre les danseurs (ex : chef d'orchestre de mouvements bruités à l'unisson, les yeux ouverts puis fermés)
Informé de ce que l'on va faire et pourquoi on le fait	Une motivation intrinsèque grâce au sens accordé à la situation	Adhérer à un projet artistique en identifiant le but, les moyens pour y parvenir et les critères de réussite (ex : pour

	d'apprentissage	symboliser l'univers du souvenir, réaliser une diagonale de force en ayant toujours le regard vers l'arrière)
--	-----------------	---

Modifier le regard que l'on porte sur les autres vers une compréhension mutuelle

«L'EPS est le lieu où les corps se rencontrent se mettent à nus et oblige certains élèves à dévoiler ce poids que constitue leur corps, à l'exposer aux regards aux jugements, aux critiques »²³. Le rapport à l'autre est complexe en danse contemporaine. Si les trois rôles de danseurs, chorégraphes et spectateurs sont interdépendants, il se joue néanmoins des rapports de force dans la mise en « je » de l'élève dans les trois rôles. Le nombre d'élèves en surpoids est croissant et implique de grandes difficultés d'intégration et de mise en jeu du corps, surtout en danse où le corps sensible est mis en exergue. Et, si l'autre, par son regard, exerce une pression sociale sur l'œuvre, il doit aussi être celui qui aide. Comprendre que « si je suis en surpoids j'aurais des difficultés à passer au sol mais en revanche j'aurais une énergie et une force supérieure aux autres » est un véritable enjeu. Il ne s'agit pas de fuir et de renforcer les tabous, mais bien de se connaître et d'accepter les autres tels qu'ils sont pour pouvoir créer et intégrer chacun dans cette création. D'après M. Nussbaum²⁴ il faudrait agir sur « les points aveugles » (préjugés, peur et défiance) par l'éducation artistique qui permettrait une meilleure compréhension de soi et des autres.

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
Instaurer des contraintes qui créent une dépendance	Une connaissance de l'autre et une compréhension mutuelle	Enrichir l'écriture chorégraphique (ex : unisson, la cascade, les contrepoids et porters)
Encourager et organiser la communication	L'échange entre les élèves valides et non valides	Permettre aux élèves de vivre et d'envisager les trois rôles comme complémentaires (ex : travailler à partir d'une fiche d'observation avec des critères ciblés et simples pour le spectateur)
Utiliser les différences entre les individus comme une ressource	Créer une culture commune	S'appuyer sur des œuvres chorégraphiques pour créer un code commun (ex : Compagnie Galotta « Racheter la mort des gestes » Compagnie dame de Pic « Lamali lokta »)

Canaliser les angoisses par des rituels

Tout mouvement quotidien peut être inducteur en danse. En danse contemporaine se côtoient des familles de mouvements (se déplacer, s'équilibrer, tourner, sauter, chuter, porter), des « gestes simples »²⁵ et « gestes intimes »²⁶. Le dévoilement de cette intimité est une réelle source d'angoisse. C'est parce que les rituels sont un ensemble d'usages codifiés, séquencés, formalisés, répétitifs et intégrés par tous qu'ils permettent d'apaiser les angoisses de l'élève. Ils protègent chacun dans et par une pratique collective, en définissant ce qui est licite et ce qui ne l'est pas; c'est un « acte d'institution »²⁷). Chez les enfants autistes, les angoisses sont liées à l'Autre, à l'incertitude spatiale, temporelle et événementielle. L'exploitation des rituels de début et de fin de leçon rendent celle-ci prévisible et donc rassurante.

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
Créer une permanence spatiale	Une acceptation de se présenter devant les autres	Tenir un rôle et assumer un propos (ex : placer systématiquement les spectateurs au même endroit / proposer plusieurs scènes côte à côte)

Créer une permanence temporelle	Un engagement et une persévérance dans l'activité	Un investissement régulier et équilibré entre les trois rôles (ex : les 15 dernières minutes de chaque leçon, je suis spectateur)
Créer une permanence relationnelle	Une confiance mutuelle et une place accordée à chacun dans un projet collectif	S'investir dans un projet artistique (ex : faire un brainstorming individuel sur papier avant une mise en commun par groupe ou devant la classe)

Donner des repères pour améliorer sa conscience corporelle

Notre perception corporelle est altérée par des « *trous noirs* » définis par Hubert Godard comme des zones d'espace qu'une personne a du mal à percevoir ou qui sont perçues d'une manière uniquement focalisée ou menaçante²⁸. L'élève amputé présente souvent des problèmes de latéralité et d'équilibre dus à des problèmes perceptifs temporaires ou durables qui peuvent le conduire à des stratégies d'évitement face à l'apprentissage. La reconquête de cette conscience corporelle permet à l'élève de s'engager dans l'activité par la « *re-connaissance* » de ses possibilités et limites. Les techniques corporelles tels que : l'eutonnie, le release (travaux de Gerda Alexander, Matthias Alexander, Feldenkreis) et le Body Mind Centring²⁹ (place du toucher pour réorganiser notre attention sensorielle) permettent au danseur de reconstruire son schéma corporel³⁰ et de réinvestir ce corps malmené dans son unité³¹ par l'intégration des six sens dont « *le sens du mouvement* »³².

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
Utiliser des appuis externes (mur, le partenaire, etc.)	Une identification, une perception, un ressenti de la verticalité à l'arrêt et en mouvement	Créer des formes corporelles nouvelles en jouant sur les niveaux de hauteur (ex : réaliser une suite de contacts sur un parcours de post it collés au mur à différents niveaux de hauteur et indiquant chacun une articulation différente)
Utiliser la chaleur créée par le mouvement et le travail de la peau réveille les sens (cf. travaux de Benoit Lesage ³³)	Une dissociation des différentes parties du corps	Ressentir le contact pour mettre en mouvement la partie du corps touchée (ex : par deux, un danseur réagit au contact de la main son partenaire sur une partie du corps en se laissant guidé ou en repoussant celle-ci)

2.3 Compenser les points faibles en s'appuyant sur ses points forts (ressources / contraintes)

L'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne est l'évaluation que se fait l'individu de sa propre valeur, c'est-à-dire du degré de satisfaction de lui-même. Elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation de soi et indique dans quelle mesure une personne se sent satisfaite d'elle-même, se sent comme ayant de la valeur, se sent capable et compétente³⁴. Le soi (notamment le soi physique) peut être largement mis à mal par la situation de handicap (d'autant plus quand ce n'est pas un handicap de naissance). L'enjeu est donc ici de mieux se connaître pour se décentrer du handicap. Compenser ses points faibles tout en s'appuyant sur ses points forts serait alors prédateur d'un engagement et d'une persévérance dans les apprentissages.

Compenser et renforcer l'équilibre pour construire sa verticalité

L'équilibre dépend principalement de la qualité des appuis et du support, de la géométrie du corps et de la hauteur du centre de gravité par rapport au support. Toute modification de schéma corporel dû à une transformation physique (ex : perte / prise de poids,

amputation, etc.) ou à une dégradation psychologique et sociale (ex : délinquance, toxicomanie) entraîne dans un cas des maladresses, des mouvements parasites et dans l'autre un refus de mise en « je » de l'équilibre. La recherche d'un nouvel équilibre passe par une prise de conscience. L'observation du mouvement³⁵ et la verbalisation d'abord par l'enseignant puis par l'élève lui permettrait de percevoir et comprendre les mécanismes responsables de ce déséquilibre. Ils peuvent ensuite chercher ensemble des solutions dans le but de coordonner les postures et les mouvements entre eux. Pour un élève amputé qui a besoin de reconstruire son équilibre, la prise de conscience des appuis externes puis internes lui permettrait de renforcer son équilibre.

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
Multiplier les appuis externes statiques et dynamiques	Un polygone de sustentation élargi et donc plus de stabilité	Utiliser l'environnement humain et matériel comme nouvelle source d'appuis (ex : contrepoids)
Jouer avec le poids du corps (transfert d'appuis)	Un ancrage dans le sol	Varier les niveaux de hauteur dans la création du mouvement (ex : enchaîner avec fluidité une position allongé, une position avec 3 appuis à mi-hauteur et une position debout)
Varier les surfaces de travail (sol mousse, tapis, plans inclinés)	Une construction de repères tactiles et proprioceptifs	Varier les déplacements en jouant sur les poses de pied (ex : glisser par le talon, la pointe ou le coup de pied)

Favoriser le relâchement et la dissociation segmentaire pour développer la disponibilité motrice

En danse, une grande disponibilité motrice est demandée. Chaque partie du corps bouge de façon indépendante et a le pouvoir d'initier un geste. Les articulations sont utilisées dans toute « leur envergure de fermeture et d'ouverture »³⁶. Un élève autiste présente bien souvent des tensions musculaires qui réduisent la mobilité. Le mouvement dansé s'en retrouve étriqué. Le muscle doit se libérer de ses tensions pour libérer les articulations. Le relâchement et l'utilisation dissociée du corps est un véritable challenge pour cet élève : il s'agit de viser à la fois la maîtrise et le dépassement de ses limites corporelles.

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
Faire un réveil corporel à base de massages : presser, pincer, frotter, malaxer, etc.	Un muscle ressenti et une contraction optimale grâce à l'écoute de soi	Un mouvement coloré en énergie et contracté (ex : s'écraser comme un sac de sable, rebondir comme une balle de tennis)
Alterner les phases de contraction et de relâchement musculaire accompagné par la respiration		Jouer avec le temps Alternier silence / mouvement pour contrôler son tonus musculaire. (ex : Faire des « arrêts sur image » dès que je croise quelqu'un)
		Danser une phrase en intégrant des jeux avec les voix (ex : Cie Paul les oiseaux, « game over » 2007 ; reproduire les sons d'un jeu vidéo)
Utiliser l'objet pour explorer le mouvement du centre vers la périphérie et inversement	Une prise de conscience et une augmentation des degrés de liberté des articulations	Enrichir l'espace proche (ex : partir d'un enroulement autour d'un ballon / étirement d'un tissu par les extrémités pour Créer une phrase en enchaînant des mouvements induits par le bras ou par l'axe du corps)

Simplifier la consigne pour en améliorer la compréhension

Selon Miller³⁷, la quantité d'unité d'informations qui peuvent être retenues en mémoire à court terme est limitée à 7 (plus ou moins 2). Dans le cadre de la leçon d'EPS, les sources d'interférence et de distraction peuvent être nombreuses (questions posées, bruit, perte de concentration des camarades, etc.).

Pour certains élèves de SEGPA l'attention sélective est difficile. Sélectionner des informations, hiérarchiser les consignes ainsi que la mise à l'écart des « éléments perturbateurs » nécessite la construction de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation³⁸.

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
Utiliser des consignes simples et imagées Faire reformuler	Un sens accordé à la situation et une autonomie dans celle-ci	Entrer dans la création par des verbes d'actions (ex : bondir, fondre, s'enfoncer dans le sol, etc.) et sur des objets (ex : faire la phrase en ayant toujours une articulation en contact avec une feuille de journal)
Matérialiser les consignes Varier les modes de communication (fiches, tableau, vidéo, explications).	Une compréhension de tous car adaptée à chacun	Créer une séquence en recoupant des photos avec des verbes d'actions (ex : une photo de volcan / verbes : jaillir, exploser, projeter, écraser)

Compenser les difficultés d'abstraction

La créativité dépend pour beaucoup de la capacité de sortir d'un cadre logique et de voir les choses autrement. La créativité requiert des capacités intellectuelles permettant la détection d'un problème, son analyse, son évaluation ainsi qu'une pensée fluide, flexible et originale³⁹. Elle s'appuie sur ces différentes opérations mentales et en particulier sur la capacité à trouver le plus grand nombre d'idées à partir d'un stimulus unique (pensée divergente). Pour des élèves psychotiques, il peut être très angoissant de créer. Il sera ainsi difficile de trouver une grande variété de mouvements à partir d'un parcours moteur unique qui ne sollicitera pas l'imaginaire. Par ailleurs, d'après Barthes R.⁴⁰ « *les objets font « partir », ce sont des médiateurs de culture infiniment plus rapides que les idées, des producteurs de fantasmes tout aussi actifs que les situations* »⁴¹. Ici l'objet serait un outil « *facilitateur* » permettant d'explorer le mouvement pour ces élèves.

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
Renforcer l'imaginaire	Une ouverture d'esprit et le développement d'une pensée divergente	Développer une motricité intentionnelle à l'aide d'un support littéral (ex : traduire un conte en mouvement)
Jouer avec la clarté du but de la situation ⁴² (jouer avec le nombre de choix de réponses possibles en proposant un but clair mais présentant au moins une alternative)	Une fluidité (trouver le plus de réponses possibles)	Mettre en place des improvisations guidées Ex : réaliser une traversée de scène avec tous les mouvements possibles
Jouer compatibilité de la tâche ⁴³ (dans l'association stimulus-réponse)	Une flexibilité (trouver le plus de réponses possibles dans une catégorie précise)	Enrichir les mouvements issus de l'improvisation Ex : réaliser une traversée de scène avec tous les mouvements possibles 1) Avec toujours 3 appuis au sol... 2) En réalisant des sauts avec appel et réception variés
Combiner de façon inhabituelle des	Une originalité (trouver une réponse différente au	Créer des mouvements à partir d'objets

propositions	groupe)	(Ex : ballon de baudruche, bulles de savon... éclater, souffler, rebondir, etc.)
--------------	---------	--

Valoriser les points forts

L'évolution positive de la valeur de soi dans le domaine physique permet un investissement authentique qui ne sombre pas dans l'artifice. En danse, cette authenticité permet la recherche de sa propre musicalité corporelle au service du ressenti du geste⁴⁴. Pour un élève paraplégique, le fauteuil est souvent perçu comme fonctionnel et limitant. L'enjeu est donc d'explorer les nouveaux possibles autour du fauteuil pour percevoir celui-ci comme le prolongement du corps dans l'expression de la musicalité ainsi qu'une ressource pour les autres. De la même manière, pour un élève autiste, le balancement inhérent au handicap est souvent stigmatisé. Le détournement de ces pratiques routinières et répétitives devient, alors, support à la création - comme dans « *l'atelier en pièces* » crée par M. Monnier⁴⁵.

On peut ainsi...	Pour aller vers...	... et en danse
Donner à chacun la possibilité de l'initiative	Des relations égalitaires	Accepter d'être meneur et mené (ex : chef d'orchestre, banc de poissons)
Accentuer ce que l'élève sait faire	Pour créer un nouveau langage commun	Lisser les différences dans la chorégraphie par l'utilisation de procédés de composition chorégraphique (ex : transposition au sol d'une séquence dansée initialement réalisée debout)
Trouvant des solutions techniques propres à son handicap		Exploiter le corps de l'autre comme une ressource dans le « <i>contact improvisation</i> » ⁴⁶

Pour conclure...

La difficulté rencontrée par l'enseignant dans son intervention est de maîtriser et de mettre en cohérence les différents champs intervenant dans l'élaboration de la leçon pour prendre en compte les besoins spécifiques des élèves dans les apprentissages, construire des transformations motrices vers l'acquisition d'une autonomie dans la pratique de l'activité physique.

Face à des élèves en situation de handicap, avec des besoins spécifiques, les stratégies d'adaptation que sont, donner du plaisir, rassurer, compenser les points faibles en s'appuyant sur les points forts offrent des points d'ancrage à une réflexion basée sur l'intégration et percevant le handicap comme un ensemble de ressources et non uniquement de contraintes.

Le cahier du CEDREPS n°14 nous permettra dans une seconde partie d'illustrer notre démarche à travers la construction de situations d'apprentissage en danse adaptées à différents handicaps. Par la prise en compte des stratégies d'adaptation présentées dans cet article nous aiderons ces élèves aux besoins spécifiques à dépasser un propos chorégraphique linéaire et simpliste pour aller vers une prise de risque assumée par tous les élèves. Il s'agit alors de passer de « *danser à coté* » ou « *danser avec* » à « **danser ensemble autrement** ». On entend par « *danser à coté* », une danse où chacun des élèves est dans sa bulle. Ils « *dansent avec* » lorsque les rôles sont distribués en fonction du handicap : l'élève ordinaire se donne pour mission de manipuler son camarade au point que tous oublient de danser. L'enjeu serait alors de conduire l'ensemble de la classe à participer à la construction d'un nouveau langage

poétique commun prenant en compte les ressources et contraintes de chacun et ainsi « danser ensemble autrement ».

-
- ¹ Rubin J. A. «Child Art Understanding and helping children row through art», Van Nostrand Reinhold Company, (1979)
- ² Programmes collège BO n°8 du 28/08/2008
- ³ Cury F (2004)., « Evolution conceptuelle de la théorie des buts d’accomplissement » l’année psychologique volume 104 n°2, 295-329
- ⁴ Travert M., Mascret N.(2011), « La culture sportive » Pour l’action Revue EPS
- ⁵ Marsh, H.W., & Shavelson, R. (1985) «Self-concept : Its multifaced, hierarchial structure ». Educational Psychologist, 20, 107-123
- ⁶ « Count me in. Un guide sur l’intégration des enfants en situation de handicap dans les activités physiques, mixtes, sportives et de loisirs. » (2006), Education and Culture
- ⁷ Raynal F. et Rieunier A (1997) « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés » esf
- ⁸ « Count me in » op.cit.
- ⁹ Heinich N (2002). « Le rejet de l’art contemporain, pourquoi ? » Sciences humaines Hors série n°37
- ¹⁰ Tribalat T. (1999) « Circonscrire le champ des activités physiques artistiques », Commission Activités Physiques Artistiques, Académie de Créteil
- ¹¹ Amouhi A., Feron M., « la danse contemporaine-activités physiques artistiques » édition RAABE novembre 2011
- ¹² Marrot G. (2001) «Didactique de l’EPS » Vigot
- ¹³ F. Lavie, P. Gagnaire, D. Rossi (2011) « Le plaisir des élèves : un indicateur pour l’enseignant », in « Le plaisir », Pour l’action, 72
- ¹⁴ Grivet E. (2005) « Où va la danse ? » Seuil Archimbaud
- ¹⁵ Bertrand M. et Dumont M. (1970) « Expression corporelle Mouvement et pensée » J Vrin
- ¹⁶ Delignieres D (2003) « Le plaisir en questions » Hyper 222
- ¹⁷ Schott Billmann F. (2001) « Le besoin de danser », Odile Jacob
- ¹⁸ Saint Denis R. in Diverres C (2004). « Danse libre in Solides : à propos des fondamentaux de la danse contemporaine », CCNRB
- ¹⁹ Rodriguez J. et Troll G. (2001) « L’art-thérapie, pratiques, techniques et concepts » Tésus Ellébore
- ²⁰ Benveniste E. (1947) « Le jeu comme structure » Deucalion
- ²¹ Caillois R. (1950) « L’homme et le sacré » Gallimard
- ²² Perez T. et Thomas A. (2000) « Danser les arts » CRDP des pays de Loire
- ²³ Jeammet P. et coll. (2004) « Adolescences. Repères pour les parents et les professionnels » j’ai lu
- ²⁴ Nussbaum M. (2012) « Où va l’université ? » the times literary supplément in courrier international n°1025
- ²⁵ Febvre M. (1995) « Danse contemporaine et théâtralité » librairie de la danse
- ²⁶ Guigou M. (2004) « La nouvelle danse française » l’armattan
- ²⁷ Bourdieu P. (1982) « Les rites comme actes d’institution » Actes de la Recherche en Sciences Sociales Volume 43 n°43
- ²⁸ Kuypers P. (2006) « Des trous noirs, un entretien avec Hubert Godard » Scientifiquement Danse de Nouvelles de danse n°53, Contredanse
- ²⁹ Caraker C. (2001) « Le body-Mind Centering en tant qu’approche de l’apprentissage de la danse » Incorporer de Nouvelles de danse 46-47, Contredanse
- ³⁰ Massion J. (1997) « Cerveau et motricité: fonctions sensori-motrices » Presses Universitaires de France
- ³¹ Junker-Tschopp C. (2012) : « Corps amputé, corps appareillé : comment reconstruire et réinvestir ce corps malmené dans son unité ? Perspectives neuro-psychomotrices» in Les Entretiens de Bichat ;
- ³² Berthoz A. (1997) « Le sens du mouvement » Odile Jacob
- ³³ Lesage B.(2006) « La danse dans le processus thérapeutique : fondements, outils et clinique en danse- thérapie » Eres

-
- ³⁴ Harter, S. (2006) «The development of self-representations». In W. Damon (1998) (Series Ed.) & Nancy Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3, Social, emotional, and personality development (5th edition)
- ³⁵ Topin N. (2001) « L'analyse du mouvement, une danse du regard : l'enseignement d'Hubert Godard » Incorporer dans nouvelles de danse n°46, Contredanse
- ³⁶ Guigou M, op.cit.
- ³⁷ G. A. Miller (1956) « the magical number seven, plus or minus two : some limits on our capacity for processing information » ; *The Psychological Review*, vol. 63, 81-97
- ³⁸ Viau R (1994) « la motivation en contexte scolaire » ; De Boeck Université
- ³⁹ Guilford J.P. (1950) « Creativity», *American Psychologist*, Volume 5, Issue 9, 444–454.
- ⁴⁰ Barthes R. (1957) « Mythologies » *Seuil*
- ⁴¹ Cremezi S. (2002) « La signature de la danse contemporaine » chiron
- ⁴² Bertsch J. (1986) « Caractéristiques des taches motrices et objectifs pédagogiques : clarté du but, compatibilité et créativité motrice » in dossier EPS n°1 Tâche motrice et stratégies pédagogiques en EPS, revue EPS
- ⁴³ Bertsch J. (1986) op.cit.
- ⁴⁴ Lesage B. op.cit.
- ⁴⁵ Monnier M. (1996) « Atelier en pièces », centre chorégraphique national de montpellier languedoc-roussillon
- ⁴⁶ Kilcoyne A. et Paxton S (1999) « un sens commun » Contact improvisation de Nouvelles de danse, Contredanse