

Une attention sensible en situation de création chorégraphique à l'école élémentaire

Vilaine Valérie⁽¹⁾

Loquet Monique⁽²⁾

⁽¹⁾CREAD, Université Rennes 2–France

⁽²⁾CREAD, Université Rennes 2 – France

Résumé (style titre 3)

Notre communication s'intéresse à la création chorégraphique « danser sa lettre » dans une classe de CM1, avec des sous-groupes d'élèves où évoluent Alice et James, deux élèves en situation de handicap. Les mouvements dansés créés sont soutenus par une attention sensible à ce qui est produit lors des transactions didactiques entre professeure-élèves et entre élèves. Afin de comprendre ce qui se joue *in situ*, ces transactions sont décrites grâce aux notions de contrat et milieu, travaillées dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Nous montrons que les élèves en situation de handicap parviennent à créer leur propre mouvement dansé dans un contexte où la professeure valorise la singularité des mouvements dansés par chaque élève au profit d'une diversité équilibrée au sein du groupe. La professeure propose des régulations qui s'avèrent plus ou moins efficaces quant à la qualité épistémique des productions. Cependant, nous observons chez Alice et James, des capacités créatives dans la forme de leur mouvement dansé.

Mots clés

Création ; situation de handicap ; danse ; attention ; sensible

Introduction

Notre communication s'inscrit dans l'axe 2 du colloque, interrogeant une situation d'enseignement-apprentissage en danse, et particulièrement dans le symposium 4, avec la place du corps et du sensible dans le développement de la créativité des élèves.

Nous situons également notre propos en lien avec l'approche comparatiste en didactique, dans la mesure où sont travaillées ensemble les dimensions génériques et spécifiques des situations d'enseignement-apprentissage visant la construction chorégraphique. Nous considérons que la création d'une œuvre commune (qu'elle soit artistique ou autre) ne dépend pas du fait que les élèves sont identiques, savent et réalisent les mêmes choses. Au contraire, l'œuvre commune se construit à partir des connaissances partielles, variées, multiples, de chacun.e des élèves impliqué.es dans la création, et dépend du travail qu'elles et ils effectuent ensemble. Ainsi, nous ne nous intéressons pas strictement aux capacités individuelles des élèves en tant que telles, mais plutôt à la manière dont les situations d'enseignement-apprentissage peuvent être transformées en source d'inclusion pour chacun.es, quelles que soient leurs particularités.

1. Création et accessibilité en danse

Notre étude porte sur une situation d'enseignement-apprentissage en création chorégraphique concernant deux élèves, soutenus par une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) en classe de CM1. Le dispositif Ulis pose le principe inclusif (MEN, 2015) selon lequel l'environnement scolaire s'adapte à l'élève en situation de handicap (SH). Nous choisissons de rompre avec la vision déficitaire du handicap, encore souvent présente dans notre société. Il s'agit de reconnaître la « singularité » (Benoit, 2012) de chaque élève contribuant ainsi à la diversité du groupe-classe, pour s'éloigner d'un attachement aux « différences » favorisant plutôt l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves. En outre, cette valorisation, c'est aussi prêter attention aux potentialités épistémiques (relatives aux savoirs) révélées par les élèves en SH en danse (Vilaine, 2022).

Nous proposons ici de travailler la notion d'« attention » que nous qualifions de « sensible », comme base de construction des « capacités épistémiques » des élèves en SH lors d'une activité de création chorégraphique en classe ordinaire. Précisons ces termes. Ces élèves apprennent à donner forme à leurs propres mouvements dansés, produisant ainsi des « morphocinèses » (Serre, 1984) en vue d'une création chorégraphique collective. Pour Serre, le mouvement est une forme qui est investie en elle-même et pour elle-même. Ces mouvements sont dits morphocinétiques. Le qualificatif « sensible » se rapporte à ce sur quoi élèves et professeure se centrent lors de la création de leurs mouvements, individuellement et collectivement. Avec ce qualificatif, nous souhaitons éviter toutes éventuelles oppositions entre pensée et sensibilité, intelligible et sensible, activité et

passivité. Nous précisons que le terme « capacité épistémique » réfère tantôt à une connaissance – comme moyen de travailler un problème rencontré – tantôt à un savoir – comme connaissance partagée et reconnue au sein d'un groupe (CDpE, 2024 en cours).

La situation de création chorégraphique s'efforce de prendre en compte les inventions de chaque élève pour construire des mouvements dansés ensemble. L'enjeu est que la pratique des élèves débutants se rapproche le plus possible de la pratique culturelle de danseur-chorégraphe (Loquet, 2017), afin qu'émergent chez eux des capacités épistémiques le plus souvent tacites et invisibles en première approche. Une charte pour l'éducation artistique et culturelle précise deux principes (HCEAC, 2022) : « être accessible à tous » (art.1) et « donner du sens à leurs expériences et mieux appréhender le monde contemporain » (art.6). Cependant, l'éducation à l'art par l'art (la danse), et au registre sensible, reste complexe.

En danse, le chorégraphe Laban (1963/2003, p. 8) soulève cette question toujours actuelle « à partir de quel moment un mouvement "quotidien" devient-il "danse" ? ». En effet, le mouvement dit dansé est régulièrement mis en débat. Laban le définit ainsi : « la jonction de ces deux points [départ et arrivée] trace le "parcours" le long duquel voyage le mouvement » (p. 105). Pour lui, la qualité expressive d'un mouvement tient aux quatre composantes de poids, espace, temps et flux. Cependant, « la danse n'est pas seulement un ensemble de mouvements » (Lévêque, 2011, p. 73). Les mouvements sont aussi produits par une intentionnalité du danseur parfois indicible à première vue. Loquet (2017) montrent que certains gestes et mouvements travaillés par une élève interprétant le personnage de Cendrillon, peuvent demeurer invisibles pour le professeur, alors qu'ils révèlent une capacité d'interprétation symbolique de l'œuvre (courber le dos et incliner la tête vers le sol pour donner à voir la soumission de son personnage). De même, Messina (2019) relève que la transmission d'un geste dansé par monstration s'appuie sur un jeu d'imitation-crédation d'actions corporelles en lien avec l'intention du danseur qui n'est pas visible au premier abord dans le geste dansé.

Pour ce qui est de l'accessibilité des savoirs en danse, ici inventer des mouvements dansés avec des élèves en situation de handicap, les études disponibles sont trop peu nombreuses. Roncin & Loquet (2008) montre que l'ingéniosité des gestes enseignants est un des éléments essentiels pour permettre à des adolescents avec autisme d'apprendre la danse. Hors du champ de la création chorégraphique, nous retenons les travaux de Suau et Assude (2016) qui parlent de « l'accessibilité didactique ». Selon ces chercheuses, l'accès à l'étude du savoir (mathématique) dépend de conditions liées à la dynamique topogénétique, c'est-à-dire de la place et de la position de chacun, élève et professeur. En effet, chacun occupe une place dans laquelle chaque acteur se positionne et prend un rôle, lui donnant les moyens d'assumer une position. A la suite de ces auteures, nous pensons qu'au sein des situations didactiques, le type de régulation entre professeur-élève ou entre pairs, quant à la place, à la position et au rôle de chacun, influence l'engagement des élèves dans l'accomplissement des tâches. L'accès aux savoirs en sera favorisé ou empêché. Cette

dynamique topogénétique se met en place autour d'une attention entre chaque protagoniste, sensible aux mouvements créés et dansés par l'élève afin que ce qui est produit contribue à la construction de mouvements dansés collectivement.

2. Cadre théorique

L'étude s'appuie sur la théorie de l'action conjointe en didactique. Les situations didactiques sont analysées à l'aide des notions didactiques de contrat et de milieu (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019, 2024 en cours). Ces notions permettent de mieux comprendre ce qui se joue dans les transactions didactiques entre les élèves en SH et la professeure, ainsi qu'entre pairs. L'usage de contrat a pour but de décrire les connaissances « déjà-là » des élèves en SH lorsqu'ils abordent ce qu'il y a à faire, ici créer leur propre mouvement. Dans le même temps, ces élèves sont confrontés à une situation didactique qui ne leur est pas immédiatement accessible. Ils se trouvent donc face à un problème. La notion de milieu didactique vise alors à décrire la structure de ce problème, comme un ensemble d'éléments isolés et non reliés entre eux. Ces élèves tentent d'établir un système de stratégies pour établir des relations entre les éléments épars, ici pour donner forme à leur mouvement et le danser collectivement.

3. Question de recherche et hypothèses

Nous cherchons à comprendre les conditions didactiques qui amènent les élèves en SH à créer leur propre mouvement dansé au sein d'un groupe chorégraphique en vue de danser ensemble. Parmi ces conditions, nous essayons de dégager celles qui permettent à la professeure et aux élèves de se rendre sensibles à la forme des mouvements dansés ensemble.

Nous supposons que l'attention que porte l'élève à la forme de son propre mouvement est soutenue par l'attention qu'autrui porte à cette forme dansée, et dans le même temps, améliorerait la « qualité épistémique » (Loquet et al., 2022) de ce mouvement. L'émergence de capacités épistémiques chez l'élève serait favorisée par cette attention sensible, et réciproquement, entre pairs et entre professeure-élève, sur le mouvement créé et dansé par l'élève en situation de handicap.

4. Contexte et choix méthodologique

Notre approche didactique met en place une ingénierie coopérative. Le collectif conçoit de faire travailler ensemble (Tremblay, Toullec-Théry, 2020) les professeurs (CM1-Ulis) *in situ* afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Il s'agit d'une classe de

CM1 de 26 élèves dont deux élèves sont soutenus par le dispositif Ulis. Lors du travail collectif précédant cette séance, la situation « danser une lettre » est choisie. Il s'agit de la première séance S1 de l'année dans laquelle le professeur de CM1 et la coordonnatrice de l'Ulis coenseignent.

Les épisodes sont sélectionnés au travers de films d'étude (Sensevy et al., 2022). Les transactions corporelles et langagières sont transcrites au niveau microdidactique pour décrire l'action conjointe entre professeure et élèves, au sein de deux sous-groupes chorégraphiques. Des descriptions du type ethnographiques sont alors réalisées afin de faire ressortir ce qui paraît à première vue, invisible.

Nous observons les transactions au sein des deux sous-groupes chorégraphiques où évoluent Alice et James, lors de la première séance de danse. L'épisode choisi pour l'analyse commence à la vingtième minute de cette séance, lors de la phase de recherche. La demande faite aux élèves est de créer un mouvement à partir de l'initiale de leur prénom en mobilisant une partie de leur corps, puis de l'apprendre aux élèves du groupe afin de réaliser une composition chorégraphique. Les mouvements créés par les deux élèves sont les suivants : pour Alice, "danser la lettre A" avec un genou ; pour James, "danser la lettre J" avec la tête. Les extraits concernent le sous-groupe d'Alice, Ella, Zaïdi & Tom, et le sous-groupe de James, Élisa & Zélie.

5. Résultats

Nous présentons en premier, l'analyse d'extraits de « danser la lettre A » qu'Alice crée avec le genou. Puis, nous analysons « danser la lettre J » créé par James avec la tête.

5.1 Danser la lettre A

Alice commence par créer son mouvement dansé avec le soutien de la professeure de l'Ulis (Pulis). Ensuite, elle le fait apprendre aux élèves de son groupe, Ella, Zaïdi & Tom.

Créer le mouvement dansé de la lettre A avec le genou

Alice choisit d'utiliser son genou pour tracer la lettre A. Nous représentons le chemin parcouru par le genou pour tracer la lettre A dans l'espace (figure n° 1)


Figure n° 1 : schéma du tracé de la lettre A



En appui sur la jambe gauche, elle lève le genou droit vers le haut, et l'écarte vers la droite comme pour tracer la barre montante du A majuscule. Puis, elle déplace son genou vers la gauche et approche son pied de la jambe d'appui. Pour finir, elle descend sa jambe comme pour tracer la barre descendante du A majuscule.


Alice recherche l'équilibre sur l'appui de la jambe gauche qui forme l'axe vertical (tableau n°1).

Tableau n° 1 : Les deux barres du A (1^{er} essai)

Minutage	Photogramme	Description
25 :10		Alice rapproche son pied droit vers le genou de la jambe d'appui. Le buste penche sur le côté gauche, le bras droit parallèle au sol et le bras gauche le long du buste.

Le buste se penche latéralement, hors de l'axe vertical lors du déplacement du genou. Pour Alice, la recherche de l'équilibre se fait par le haut du corps. Pour aider l'élève, Pulis lui propose d'utiliser les bras (tableau n°2).


Tableau n° 2 : Les bras comme un balancier

Minutage	Photogramme	Propos de Pulis
25 :14		Les bras-là. Ça pourrait peut-être t'aider à garder l'équilibre justement si tu veux te mettre sur un pied pour tracer ta lettre A. C'est plus facile pour tracer la lettre A avec le genou

Pulis lève et descend ses bras latéralement en balancier. Cette stratégie est rendue nécessaire pour préserver l'équilibre pendant qu'elle lève le genou gauche. A cette suggestion, Alice essaie une 2^e fois en prenant en compte l'utilisation des bras (tableau n°3).

Tableau n° 3 : Equilibre par le haut du corps (2^eessai)

Minutage	Photogramme	Description
----------	-------------	-------------

25 :24		<p>Alice lève le genou et le déplace latéralement vers la droite, entraînant une montée du bras gauche, une descente du bras droit, comme pour tracer la barre descendant de la lettre A majuscule.</p>
--------	---	---



Lors du déplacement du genou, Alice tend à réduire son déséquilibre par l'élévation des épaules et le placement des bras parallèle au sol. Elle peut conserver ainsi son buste dans l'axe vertical au-dessus de l'appui de la jambe grâce à l'élévation des bras et des épaules. L'équilibration se fait par le haut du corps.

Après avoir répété plusieurs fois son mouvement dansé avec l'aide de Pulis, Alice le présente pour le faire apprendre à son groupe.

Faire apprendre le mouvement dansé

Alice montre son mouvement à Ella et Zaïdi en présence de Pulis. L'équilibre sur la jambe d'appui lui pose toujours un problème. Pulis continue de soutenir par la parole et en faisant le mouvement en même temps qu'Alice (tableau n°4) afin qu'elle trouve une solution. Alice et Pulis font alors ensemble le mouvement dansé.

Tableau n° 4 : Équilibre par le bas du corps


Minutage	Photogramme	Description
29 :27		<p>Alice lève le genou droit, le regard sur l'action en cours, le buste légèrement penché vers la gauche, les bras le long du buste. Pulis lève et écarte le genou gauche, les bras le long du buste. Le pied de la jambe est sous le genou. Ella (face au miroir, cachée sur la photo par Zaïdi) a choisi de réaliser un « E » avec le coude. Les deux pieds au sol, regarde dans le miroir, elle plie et lève son coude comme pour tracer un E.</p>
29 :35		<p>Alice pose son pied. Pulis déplace le genou vers la gauche, les bras le long du buste et pivote le pied droit Ella toujours face au miroir, plie et lève cette fois le genou, le pied droit près de la cuisse gauche comme pour tracer son E.</p>

29 :45		<p>Ella déplace son genou vers la droite comme pour tracer la barre latérale du E.</p> <p>Pulis, Zaïdi et Alice regardent Ella.</p>
--------	---	---

Pulis écarte légèrement les bras mais l'effet de balancier semble avoir disparu (29 :27). En parallèle, Ella trace la lettre E avec le coude (cercle rouge, 29 :27). Puis, la professeure pivote son pied d'appui pour maintenir son équilibre lors du déplacement du genou (cercle bleu, 29'35). Pulis utilise le bas du corps pour garder son équilibre. Tout en regardant la professeure, Alice commence le mouvement puis s'arrête. Dans le même temps, Ella déplace son genou par l'ouverture et fermeture de la hanche (cercle rouge, 29'35, 20'45). Pulis regarde Ella qui adopte le genou pour tracer sa lettre E. Pendant ces quelques secondes, Zaïdi observe le travail en binôme Pulis et Alice.

Ensuite, Alice continue de faire apprendre son mouvement sans la présence de la professeure (tableau n°5).

Tableau n° 5 : Faire apprendre le mouvement dansé

Minutage	Photogrammes		
36 :48			

Face à Ella et Zaïdi, Alice lève et baisse le genou comme pour tracer la barre montante-descendante du A, tout en gardant la tête/buste/jambe dans l'axe vertical. Elle écarte son pied de la jambe d'appui lorsqu'elle trace la fin de la barre montante (cercle rouge). Ella lève le genou et écarte également son pied (cercle jaune). Alice parvient à conserver son équilibre sans utilisation des bras. C'est en effet, par le bas du corps qu'elle maintient son axe. Elle pivote la hanche vers l'intérieur de l'axe vertical (cercle bleu). Quant à Ella, elle rapproche la hanche de l'axe vertical.


5.2 Danser la lettre J

Comme Alice, James commence par créer son mouvement dansé avec le soutien de la professeure et d'une élève. Ensuite, il le fait apprendre aux élèves de groupe, Élixa et Zélie.

Créer le mouvement dansé de la lettre J avec la tête

James choisit de tracer sa lettre avec la tête et reste immobile comme s'il ne savait pas comment faire. Élisabeth, une élève de son groupe, aide James à bouger la tête (tableau 6).

Tableau n° 6 : Première aide apportée par Élisabeth

Minutage	Photogramme	Description
19 :40		Élisabeth (cheveux noués à l'arrière par un ruban) met les mains sur la tête de James (sweat bleu), l'incline latéralement comme pour commencer à tracer la forme de la lettre J. James a les mains jointes comme s'il était dans une attente, attentif à cette manipulation.


Élisabeth apporte son soutien en touchant la tête et l'épaule de James pour accompagner le mouvement. L'appui de la main sur l'épaule peut entraîner une inclinaison de la tête plus importante. Nous représentons le chemin parcouru pour tracer la lettre J dans l'espace (figure n° 2).

Figure n° 2 : schéma du tracé de la lettre J



Dans le même temps, Pulis observe et intervient pour soutenir l'aide de l'Élisabeth. Elle précise à James que la tête peut bouger au niveau du cou. Elle complète en disant qu'un crayon imaginaire peut être au bout de sa tête pour tracer la lettre J (tableau n° 7).



Tableau n° 7 : Deuxième aide apportée par Pulis

Minutage	Photogramme	Description
20 :08		Pulis penche son buste vers l'avant pour tracer la barre descendante de la lettre J, comme s'il utilisait un crayon imaginaire au bout de la tête.

Pulis utilise la connexion buste/tête pour tracer la lettre dans l'espace, ce qui diffère de la mobilisation indépendante de la tête. Pulis associe la tête et le buste, permettant d'agrandir le mouvement dans l'espace. La tête reste dans l'alignement du buste.

Élisa propose une nouvelle monstration qui s'approche de celle de la professeure. Elle penche son buste vers l'avant (tableau 8).


Tableau n° 8 : Troisième aide apportée par Élisa

Minutage	Photogramme	Description
20:26		Élisa penche le buste vers l'avant, le visage orienté vers la gauche, en direction de James, comme pour tracer la barre descendante du J. James penche la tête vers l'avant, le buste très légèrement penché, le visage orienté vers le sol comme pour tracer la barre descendante du J.
20 :33		Élisa pose sa main gauche sur l'arrière du cou et sa main droite sur l'épaule droite de James. Elle fait pencher le buste de James vers l'avant et latéralement. James penche le haut du buste et la tête latéralement vers le bas comme pour tracer la barre descendante du J.

Au début, James penche seulement la tête vers l'avant (20 :26). Puis, Élisa pose une main sur l'épaule et la seconde sur l'arrière du cou. Elle induit le basculement de l'ensemble buste/tête vers l'avant tel que l'a suggéré la professeure. James suit le mouvement impulsé par Élisa, mais dissocie la tête du buste, en la penchant davantage.

Après ces trois soutiens pour créer le mouvement, James le montre à la professeure (tableau n°9).

Tableau n° 9: Présentation du mouvement dansé par James

Minutage	Photogramme
20 :53	

James baisse sa tête vers l'avant légèrement en diagonale, visage vers la droite. Puis le haut du buste se penche légèrement vers la gauche, la tête penchée comme pour tracer la barre descendante du J. Les bras sont le long du buste, les coudes se pliant au fur et à mesure, les jambes tendues. Puis le buste et la tête remontent latéralement par la gauche

comme pour tracer l'arrondi du J. James mobilise la tête et le haut du buste lui permettant de garder une stabilité lors de la rotation de la tête.

Après cette présentation, le groupe des trois élèves se retrouve seul pour s'entraîner à reproduire le mouvement et le mémoriser. Au bout de 10 minutes, Élisabeth intervient auprès de James (tableau n°10).

Tableau n° 10: Cinquième aide apportée par Élisabeth

Minutage	Photogramme
30:11	

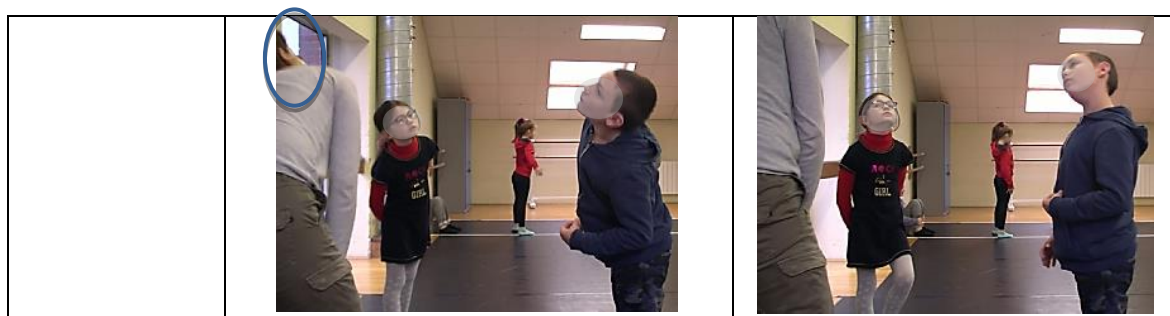
Élisabeth montre à nouveau le basculement du buste vers l'avant. James essaie de reproduire le mouvement. James penche alors son buste vers l'avant, puis baisse sa tête, le buste légèrement en diagonale vers la droite, jambe droite pliée, comme pour tracer la barre descendante du J. Ensuite, Élisabeth pose à nouveau ses mains sur le cou et l'épaule de James pour guider le déplacement du buste et de la tête dans le sens inverse, comme pour faire un aller-retour.

Faire apprendre le mouvement dansé

James montre le mouvement de la lettre J avec la tête au groupe, dont la professeure, afin de le faire apprendre aux autres (tableau n°11).

Tableau n° 11 : Faire apprendre le mouvement dansé

Minutage	Photogramme
38 :13	



James baisse sa tête vers l'avant, légèrement en diagonale, visage vers la droite comme pour tracer la barre descendante du J. Puis la tête penchée pivote vers l'arrière gauche. Le haut du buste s'incline et remonte latéralement par la gauche comme pour tracer l'arrondi du J. Puis la tête se penche légèrement sur le côté droit

En même temps, Zélie et Élixa penchent la tête sur le côté. De son côté, Pulis penche son buste vers l'avant comme pour tracer la barre descendante du J. Puis la tête penchée pivote vers l'arrière gauche (cercle bleu), entraînant le buste légèrement incliné sur le côté et remonte latéralement par la gauche comme pour tracer l'arrondi du J.

Suite à cette monstration, la professeure demande à James d'agrandir son mouvement du J dans l'espace. Elle demande de « faire un grand J » (tableau n°12).

Tableau n° 12: Amélioration du mouvement dansé

Minutage	Photogramme
39:37	

Pulis penche son buste vers l'avant comme pour tracer la barre descendante du J. Elle déplace le buste latéralement comme pour tracer l'arrondi du J. L'axe buste/tête est aligné tout au long de la bascule vers l'avant. Dans le même temps, James baisse sa tête vers l'avant, légèrement en diagonale, visage vers la droite, en inclinant le haut du buste vers l'avant comme pour tracer la barre descendante du J. Puis la tête penchée pivote vers l'arrière gauche, entraînant le haut du buste légèrement incliné sur le côté et remonte latéralement par la gauche comme pour tracer l'arrondi du J. L'axe buste/tête est désolidarisé lors du mouvement.

Après ces précisions de Pulis, Élixa et James font ensemble le mouvement de la lettre J (tableau n°13)

Tableau n° 13 : Faire ensemble le mouvement de James

Minutage	Photogramme



Les bras et les jambes de James sont tendus, pieds en parallèle légèrement écartés. Il baisse sa tête vers l'avant, légèrement en diagonale, visage vers la gauche comme pour tracer la barre descendante du J. Puis la tête tourne et se penche vers la gauche, visage à l'horizontal, comme pour finir un arrondi du J. Dans le même temps, Élixa écarte la jambe gauche, penche son buste vers l'avant, le visage à la verticale, genoux pliés comme pour tracer la barre descendante du J. Puis elle déplace son buste latéralement vers la gauche, le buste étant presque à l'horizontale, avec un transfert de poids vers la gauche comme pour tracer l'arrondi du J. Puis elle redresse son buste hors de l'axe vertical, jambe droite-buste-tête en diagonale gauche, poids du corps sur la jambe gauche. Les deux mouvements diffèrent, chacun restant dans ce qu'il et elle a créé.

6. Discussion

Nous avons analysé comment Alice et James parviennent à créer leur mouvement dansé et à le faire apprendre dans une visée de danser ensemble. À partir de ces descriptions détaillées, nous faisons émerger des premiers éléments de conditions didactiques. Nous avons recours au contrat didactique, c'est-à-dire au « déjà-là » de l'élève et au milieu dans lequel les éléments épars du problème sont rassemblés pour permettre une avancée dans le savoir.

Nous constatons que l'attention sensible à la forme du mouvement dansé demeure conjointe tout au long des transactions didactiques entre et par tous les protagonistes. Elle l'est dans un contexte didactique pleinement ouvert aux potentialités des élèves en situation de handicap.

Une attention conjointe sensible à la forme du mouvement dansé

Le mouvement de la lettre A et de la lettre J est au cœur des transactions didactiques, sans s'en décrocher. Pour Alice, tracer le A avec le genou implique un équilibre par le bas du corps. Or, le « déjà-là » d'Alice est de pencher le buste pour résoudre le problème de l'équilibre. La professeure se saisit de ce qui est produit pour le danser elle-même et pour tenter d'aider à la résolution de l'équilibre. Cette recherche à deux permet à Ella et Zaïdi d'observer et d'accéder au mouvement dansé d'Alice. Dans le même temps, Ella expérimente le tracé de sa lettre avec le genou et choisit cette partie du corps.

Pour la lettre J, James propose de mobiliser la tête. Le "déjà-la" de James est de nommer la partie du corps sans la mettre en mouvement. Pour résoudre le problème de mobilité de la tête, Élixa apporte une aide en posant délicatement ses mains sur la tête et l'épaule pour accompagner le mouvement de James. Pour soutenir également James, Pulis lui demande d'imaginer un crayon au bout de sa tête. Puis James parvient à mobiliser sa tête pour tracer la lettre J. Cependant, le mouvement créé par James ne semble pas répondre aux attentes de la professeure. L'intention professorale est d'agrandir le mouvement. Elle tente de l'amener à amplifier son mouvement en modifiant la proposition de James. Pulis mobilise l'axe buste/tête et s'éloigne ce qui James a produit. Elisa essaie de son côté d'amener James à ce qu'attend la professeure. Mais James parvient à conserver le mouvement de la tête pour tracer sa lettre A malgré les nombreuses sollicitations.

Une attention sensible conjointe dans un contexte ouvert aux potentialités des élèves

Cette attention conjointe repose sur des éléments produits par le mouvement dansé. Le déséquilibre entraîne le risque de chuter. La stabilité sur une jambe d'appui se construit au fur et à mesure, tant pour l'élève que pour la professeure, pour l'expérience corporelle. Elles commencent par l'équilibre par le haut du corps, le buste pour Alice et les bras pour Pulis. La recherche d'équilibre est partagée dans un même temps. Par les différents essais, l'équilibre apparaît avec le pivot du pied pour la professeure et par une rotation intérieure de la hanche pour Alice. Lors de l'apprentissage du mouvement de la lettre A, une élève de son groupe Ella reproduit la rotation de la hanche telle qu'Alice le montre. La recherche d'équilibre passe par des sensations imperceptibles dans le corps, que nous considérons ici comme un « milieu soi ».

Pour la lettre J, Élixa pose doucement les mains sur le cou et la tête de James. La manière d'agir d'Élixa peut être vue (par un regard extérieur à la scène ?) comme directive. Mais, apposer les mains sur la tête et l'épaule procure des sensations indéfinissables, mais qui permettent probablement à James de percevoir les parties à mobiliser. De plus, les sensations du mouvement de la tête diffèrent de celles d'un mouvement vers l'avant d'un buste/tête. James expérimente d'abord la tête, le buste avec Élixa et le haut du buste avec la tête. Lorsqu'il apprend son mouvement, son mouvement s'amplifie peu à peu par l'élargissement de la mobilisation de la tête par le haut du buste. Quand Élixa et James font ensemble le mouvement. James trace la lettre J avec le haut du buste/tête agrandissant ainsi son mouvement. Tant à Élixa, son mouvement s'éloigne de celui de James et s'approche de l'attente de la professeure, en déplaçant le buste dans un espace plus grand que celui de James.

Nous pouvons dire que l'attention sensible et conjointe repose essentiellement sur le mouvement dansé ce qui donne la possibilité à Alice et James de danser ensemble au sein de leur groupe chorégraphie.

Conclusion

Alice et James parviennent à montrer leurs capacités créatives dans la forme de leur mouvement. La professeure propose des régulations dans le but d'améliorer la qualité épistémique des productions. Les régulations didactiques s'appuient sur une attention sensible sur ce qui est créé par les élèves en situation de handicap. Cette attention sensible est partagée par tous les élèves et la professeure, au sein de chaque groupe chorégraphique. La création d'une œuvre commune, dans le sens de toute production humaine, est possible par un travail inclusif qui respecte la singularité et accepte la diversité.

Bibliographie

- CDpE (2019). *Didactique pour enseigner*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- CDpE (2024, à paraître). *Un art de faire ensemble*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration, *Lanouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78.
- Laban R. (1963/2003) ; *La danse moderne éducative*, Paris, Éditions complexe.
- Lévêque D. (2011). *Angelin Preljocaj : de la création à la mémoire de la danse*, Paris, Les Belles lettres :Archimbaud.
- Loquet, M., Hudson, B., Wegner, A. (2022). Epistemic Quality of Physical Education in a High school in France. In B. Hudson, N. Gericke, C. Olin-Scheller and M. Stolare (Eds.) *International Perspectives on Knowledge and Curriculum : Epistemic Quality across School Subjects*, Bloomsbury Publishing.
- Loquet, M. (2017). La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège. *Recherches en éducation*, 29, 38-55.
- HCEAC (2022). Charte pour l'éducation artistique et culturelle, URL : <https://www.education.gouv.fr/le-haut-conseil-de-l-education-artistique-et-culturelle-11552>
- Roncin, E. & Loquet, M. (2008). Enseigner la danse à des adolescents avec autisme : l'ingéniosité des gestes enseignants. *Revue ejrieps* 13 <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6085>
- Suau G., Assude T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations », *Carrefours de l'éducation*, 42, p. 155-169.
- Sensevy, G., Blocher, J-N, Goujon, C., Forest, D. (2022). Le film d'étude. In B. Albero & J. Thievenaz. *Traité des méthodes en Science de l'Éducation et de la Formation*, Éditions Raison et Passions.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Louvain La Neuve, De Boeck.

Serre, J.C. (1984). La danse parmi les autres formes de la motricité. In *La Recherche en Danse*, 3, 135-156.

Tremblay, P. & Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Presses Universitaires de Paris-Nanterre et l'INSHEA.

Vilaine, V. (2022). Scolariser un élève en situation de handicap, la question de l'attention conjointe en classe, *Recherches en éducation*, 48, 94 -108.