

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

Les étapes incontournables permettant un choix pertinent parmi les stratégies d'adaptation sont tout d'abord, la définition du handicap et l'analyse des ressources mises en jeu dans l'activité physique au regard des caractéristiques singulières de chacun des élèves en situation de handicap.

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.

Dans l'article complet sur le site association pour l'enseignement de l'EPS (<http://www.aeeps.org/fonds-documentaire/ouvrages/2019-de-linaptitude-totale-a-lintegration-3-strategies-dadaptation.html>) nous développons des propositions concrètes de mise en place des stratégies d'adaptations en réponse à des besoins identifiés chez les élèves en situation de handicap.

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
- Donner du plaisir par le choix de l'univers sonore

- Donner du plaisir par le jeu

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
- Modifier le regard que l'on porte sur les autres vers une compréhension mutuelle
- Canaliser les angoisses par des rituels
- Donner des repères pour améliorer sa conscience corporelle

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 compétente¹⁴. 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
- 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

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 second volet de cet article nous permettra 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 throught 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, hierarchical 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 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)