

Analyse des dynamiques topogénétiques en Clis1 : de la peur de l'échec à la dévolution avortée

Alexandra ARNAUD-BESTIEU
Aix-Marseille Université
ADEF-Ophris

Résumé : Cet article propose d'identifier la complexité des dynamiques topogénétiques lors de cycles de danse en Clis ainsi que leur incidence sur le milieu d'étude. L'analyse d'événements remarquables survenus lors d'une recherche-intervention, à partir des descripteurs de la Théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007), permet de mettre en lumière l'incidence de la représentation du handicap sur les jeux d'apprentissage tour à tour dévolus et dérobés à l'élève par l'enseignant lors de gestes d'aide ou d'adaptation. Dans le même temps, nous aborderons l'efficacité de ces jeux dès lors que le partage des responsabilités dans les transactions didactiques permet à l'élève à besoins éducatifs particuliers de s'emparer d'un milieu d'étude rétroactif.

Mots-clés : Action conjointe - Adaptation - Clis - Danse - Didactique - Dynamiques topogénétiques - Handicap - Jeux d'apprentissage.

Summary: This article attempts to identify the complexity of topogenetic dynamics during a dance class with handicapped students at primary school just as their incidence on the *didactic milieu*. The analysis of remarkable episodes during a research-intervention through the Joint Action Theory in Didactics (Sensevy and Mercier, 2007) brings into light the incidence of handicaps's representation on the learning games successively allotted to the pupil and stolen at the time of helping actions. At the same time, we will observe the efficacy of those games from the moment that the responsibility sharing allows the student to enter into a retroactive *didactic milieu*.

Keywords: Adaptation - Clis - Dance - Didactics - Handicap - Join action - Learning games - Topogenetic dynamics.

DEPUIS la loi de février 2005, tout enfant en situation de handicap est de droit un élève. Visant l'égalité des droits et des chances, le législateur pose l'accessibilité et la compensation comme piliers de l'inclusion. Tant les pouvoirs publics que les chercheurs en éducation se sont ainsi questionnés sur ces deux

1. Classes pour l'inclusion scolaire (circulaire 2009-087 du 17 juillet 2009, *BOEN*, n° 31 du 27 août 2009).

principes (accessibilité à l'école du quartier, organisation spatiale et matérielle en classe, présence d'AVS, etc.) et sur les gestes d'aide et d'adaptation. Notre propos s'inscrit dans une approche didactique à grain fin focalisée sur la co-construction par l'enseignant et les élèves du savoir. Nous prenons ainsi le parti de contribuer à la recherche sur l'inclusion scolaire en analysant les phénomènes d'enseignement-apprentissage en milieu spécialisé.

Cet article présente un des résultats produits lors d'une recherche menée dans le cadre de l'observatoire Ophris (Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire) auprès de deux classes d'inclusion scolaire (Clis 1) autour d'un projet d'enseignement alliant danse contemporaine et mathématiques². Le dispositif de recherche est ici inséré dans un dispositif de formation continue des enseignants de Clis d'une même circonscription. De plus, il s'agit d'une recherche-intervention sur un temps long (9 et 11 séances), le dispositif mis en place permettant simultanément de proposer aux élèves un cycle innovant, d'apporter aux enseignants des éléments pratiques et théoriques de réflexion – tant sur l'enseignement des contenus visés que sur la dynamique des milieux co-construits avec les élèves – et de recueillir des données pour l'analyse des systèmes didactiques.

Nous présenterons dans cet article l'analyse de trois événements remarquables observés lors de ces cycles et permettant tous trois de mener une réflexion sur les dynamiques topogénétiques en Clis ainsi que leur incidence sur le milieu d'étude. Qu'est-ce que dévoluer un jeu en danse ? Dans quelle mesure les gestes de l'enseignant peuvent-ils mener à l'avortement de cette dévolution ? Qu'est-ce qui motive ces gestes ?

POSITIONNEMENTS THÉORIQUES

La particularité de cette étude sur la danse auprès de publics à besoins éducatifs particuliers réside dans le parti-pris d'une focalisation sur les savoirs et non sur les troubles des élèves, mettant au centre l'observation de l'activité de l'élève *in situ* et non les troubles de l'individu ou l'identification de ses besoins et difficultés *a priori*. En effet, à la suite d'autres chercheurs (Assude, 2013 ; Benoît, 2013) nous nous proposons d'interroger le handicap en tant qu'*obstacle essentialiste*, en tentant d'observer dans quelle mesure les difficultés observées de l'élève sont imputables à son handicap – en tant que limitation personnelle – ou sont à replacer dans « *la complexité des réseaux d'interactions sociales et relationnelles* » (Benoit, 2013 ; p. 52). Nous nous situons dans une approche didactique, en considérant que tout enseignement-apprentissage met en relation les trois instances interdépendantes du système didactique : le professeur, l'élève et le savoir. L'analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005) permet, en étudiant les mises en place en classe, d'observer les savoirs mis à l'étude pour la construction de la référence, en mettant en lumière la contingence des actions du professeur et des élèves. Elle imbrique donc une problématique épistémologique, relative aux savoirs, et une problématique interactionnelle, car l'avancée du processus se joue et se construit au fil d'une action conjointe du professeur et des élèves à

2. Les analyses des apprentissages mathématiques font l'objet d'un autre article.

propos des objets de savoir mis à l'étude (Sensevy et Mercier, 2007). L'observation de cette action conjointe met en lumière comment le *jeu du savoir* est défini par le professeur, dévolué aux élèves qui doivent accepter la responsabilité d'y jouer vraiment, régulé en fonction des productions de ces derniers, et permet de décrire le processus d'institutionnalisation amenant à une construction de la référence (Schubauer-Leoni, 2008). Cette action conjointe est alors analysée à l'aide de descripteurs mettant en évidence les éléments *mésogénétiques* décrivant les mises en place et modifications du milieu au fil de l'étude, *chronogénétiques* relatifs à l'avancée du savoir au fil du temps, et les éléments *topogénétiques* relatifs à la place respective du professeur et des élèves en terme de responsabilités face aux enjeux de savoir. Ces descripteurs permettent de rendre compte de la complexe dynamique de l'action didactique conjointe en décrivant l'évolution des milieux et des contrats didactiques dans une mise en tensions avec les savoirs visés. Dans cet article, nous nous centrerons sur l'analyse fine, à l'aide de cet arrière-plan théorico-analytique, d'épisodes choisis afin de contribuer aux réflexions épistémiques et professionnelles relatives à l'ASH, en particulier relatives à l'étayage de l'activité de l'élève. En effet, l'analyse microdidactique d'épisodes choisis (présentée dans cet article) permet d'interroger les gestes et postures de l'enseignant dits d'aide. Ces gestes et postures, considérés massivement par les enseignants comme un « *devoir*³ », sont abordés par les chercheurs en termes de *gestes d'aide et d'adaptation* (Gombert et Roussey, 2007), de *médiation* et *tutelle* (Weil-Barais, 1998; Numa-Boccage, 2007) ou d'*étayage* (Bucheton et Soulé, 2009) ; ils seront ici analysés à la lumière de leur incidence sur la dynamique de co-construction de la référence afin de questionner si ces gestes ont dans le contexte aidé l'élève à construire le savoir visé⁴.

POSITIONNEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche s'inscrit dans la continuité d'une recherche, menée dans le cadre du doctorat, portant sur l'impact de l'épistémologie pratique des professeurs sur les savoirs co-construits en danse à l'école primaire (milieu ordinaire). Outre les dimensions épistémiques et technologiques qui y ont été approfondies, cette étude a présenté deux résultats majeurs sur lesquels cette nouvelle recherche ne pouvait faire l'impasse. D'une part, l'importance des actions de régulations et leur spécificité, les cycles de danse contemporaine proposant des tâches ouvertes (improvisations) et complexes (reproductions de formes et compositions) peu modélisables *a priori* et rendant les projets d'ingénierie didactique problématiques. D'autre part, les incidences importantes des praxéologies disciplinaires et didactiques des enseignants posent le problème du choix de l'intervenant pour mener notre projet innovant. Pour ces raisons, nous avons fait le choix d'une recherche-intervention, l'intervenante n'étant autre que la chercheuse (par ailleurs danseuse et professeur des écoles). Ce choix est pertinent compte tenu du projet de recherche dont le cœur est de questionner le possible et le contraint quant à l'acquisition par les élèves à besoins

3. Terminologie récurrente dans les entretiens.

4. Ainsi, considérant que le geste de l'enseignant ne peut être qualifié qu'à l'aune de son incidence sur la co-construction du savoir, nous questionnons les termes communs *aide* ou *aider* qui sont en italiques dans le texte.

éducatifs particuliers de savoirs de la danse et des mathématiques. Bien entendu, il n'est pas sans poser le problème de l'analyse de l'incidence des praxéologies de la chercheure-intervenante, travail incombant de fait aux autres chercheurs de l'observatoire Ophris.

Ce projet de recherche-intervention prend le parti de se centrer sur l'activité des élèves confrontés à des *jeux épistémiques sources* (Gruson, Forest et Loquet, 2012) utilisés avec la même classe d'âge dans le milieu ordinaire et proposés à ces élèves de Clis sans adaptation *a priori*. L'enjeu est ainsi double : production de connaissances sur les élèves (en termes de performances et de limites *in situ*) et sur l'action enseignante (dynamique des jeux proposés par la chercheure-intervenante et réactions du maître de la classe). Pour ce, nous avons choisi de travailler sur des cycles longs d'une dizaine de séances (9 pour la Clis A et 11 pour la Clis B). L'appréhension des cycles dans leur entier permet ainsi des observations sur l'évolution des élèves relativement aux enjeux de savoir. Afin de structurer et d'analyser ces données, nous avons procédé à une première analyse de type mésodidactique (construction de synopsis et transcription des entretiens) qui nous a permis une compréhension globale des deux cycles ainsi que la sélection d'événements remarquables, au sens de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), c'est-à-dire qui surprennent nos attentes et qui sont importants aux yeux de la théorie didactique de référence ; dans le cas de ce présent article, il s'agit d'événements qui nous permettent d'expliquer et de comprendre des dynamiques topogénétiques complexes, récurrentes dans ces deux cycles, et problématiques, car ayant des conséquences majeures sur la co-construction du savoir. Ces épisodes choisis, avant d'être analysés selon une échelle d'analyse microdidactique, ont été présentés à l'enseignante de la classe concernée (notée PEa pour la Clis A et PEd pour la Clis B) afin de recueillir ses réactions quant à des moments-clés du cycle (production d'élèves, gestes didactiques de l'intervenante ou intervention de l'enseignante en question).

PRÉSENTATION DE QUELQUES ÉVÉNEMENTS REMARQUABLES

Grand/petit en alternance debout/au sol : Le cas d'Oriane

L'épisode analysé ci-après est extrait de la septième séance menée auprès de la Clis B par l'intervenante (I). Le jeu *grand/petit* est joué avec la classe depuis la première séance de façon évolutive. Il s'agit d'alterner extension et flexion complètes du corps, en langage courant *de s'étirer au maximum et de se mettre en boule*. Ce jeu a été travaillé durant les cinq premières séances *debout* et *au sol* indépendamment : il s'agit alors de travailler sur la mobilité de la colonne vertébrale. Lors des séances 6 et 7 les élèves sont confrontés à l'alternance *debout/au sol* et aux organisations gravitaires (poids) qu'elle impose. En effet, joué en alternance entre *debout* et *au sol*, le travail de mobilisation du rachis se couple d'une recherche d'appuis pour passer de la position à *genoux* à la position *couchée* et, surtout, pour se redresser. Nous nous centrons ici sur le cas d'Oriane (O)⁵, absente lors de la séance 6.

5. Élève présentant des problématiques cognitives et motrices.

Première tentative

Tableau 1 : Oriane – Première tentative

Tps	I	O	PEa
1'28	<p><i>On y va. Grand/petit, sauf que souvenez-vous, je suis grand, je deviens petit (Fait les actions en même temps qu'elle les dit) de là je tombe sur le côté et je fais la boule allongée. Et là je fais grand mais allongé. Et là je refais petit</i></p> <p><i>Et je passe en boule sur les genoux</i></p> <p><i>Et je me relève pour faire grand</i></p> <p><i>Ah non, elle sait se relever Oriane ! Allez ma grande !</i></p>	<p>Les E font en même temps. O fait, à son rythme (un peu après les autres).</p> <p>O réagit au mot <i>petit</i> et se met immédiatement en boule et regarde I. Reste passive.</p> <p>Reste passive</p> <p>O pousse sur son bras droit, passe à genoux et se relève.</p>	<p>PEa accourt.</p> <p>PEa lui tire sur le bras pour l'aider à se relever. PEa regarde O PEa regarde.</p> <p><i>Ben voilà !</i> (geste d'ébahissement)</p>
2'07			

I propose de reprendre le jeu en alternance, faisant appel à la mémoire didactique de la classe (« *souvenez-vous* »), et définit le jeu d'apprentissage au fil d'une première tentative de la double alternance *grand/petit-debout/au sol*. Le jeu est dévolu à la classe (« *on y va* ») habituée à ce type de jeu et au contrat sous-jacent : danser en même temps que I. Pour guider cette tentative, I énonce simplement les actions à produire et effectue en même temps chaque mouvement. Notons qu'au stade de cette première tentative, les données verbales de la consigne se limitent scrupuleusement à cette énumération de mouvements. Cependant, le corps en mouvement d'I est une composante au moins aussi importante du milieu de la tâche, les élèves ayant la possibilité de l'utiliser comme image-modèle tant pour suivre l'enchaînement des actions que pour observer un élément précis (qualité de l'extension des bras, degré de flexion de la colonne dans la position en boule, etc.). Dans cet extrait, I fait et observe les élèves en train de faire, sans réguler. Cette absence de régulation peut s'expliquer doublement : les élèves jouent le jeu correctement ; au regard de la suite – où I insiste sur des qualités de mouvement plus fines –, il semble aussi que cette première tentative joue essentiellement un rôle définitoire.

Observons désormais O et PEa. O exécute les premiers mouvements, acquis lors des séances précédentes, mais la gestion des appuis pour se relever pose problème à O. C'est une action complexe et O l'expérimente pour la première fois. La dynamique topogénétique qui émerge alors est à trois voix, impliquant O, PEa et I : nous voyons qu'O reste au sol, passive, et que PEa accourt puis tire sur son bras pour l'aider à se relever, sans succès. À ce moment-là, I dévolue expressément la

tâche à O (« *Ah non, elle sait se relever Oriane ! Allez ma grande !* ») qui se relève, surprenant PEa qui institutionnalise (« *Ben voilà !* ») sans contenir corporellement son ébahissement (lève ses bras et les laisse retomber).

Deuxième tentative (se relever)

Immédiatement après la première tentative, le groupe enchaîne les actions *s'étirer, se mettre en boule, tomber sur le sol en boule, s'étirer sur le sol, se remettre en boule couchée*. O exécute ces actions sans problème particulier. Voyons maintenant le passage entre la position *en boule couchée* et la position *en boule sur les genoux*.

Tableau 2: Oriane – Deuxième tentative

Tps	I	O	PEa
2'40	<i>Mets-toi sur tes genoux Oriane. Pousse avec tes bras. Laisse-la faire Anne ! Elle va y arriver. Pousse avec tes bras.</i>	Cherche à changer la répartition de son poids sans y parvenir. <i>Idem.</i> <i>Idem.</i>	PEa accourt.
3'08	<i>Voilà ! Super ! Et on se relève pour devenir grand Voilà ! Super Oriane !</i>	Parvient à passer à genoux. Fait en même temps.	
			<i>Génial.</i>

O se retrouve à 2'40 dans la même difficulté que lors de la première tentative. Le fait qu'elle peine à nouveau à trouver ses appuis alors qu'elle a réussi à 2'07 s'explique : O a ici son bassin à gauche de ses pieds (contrairement à 2'07), ce qui lui demande donc de trouver une autre organisation de ses appuis (repousser du côté gauche) et la mobilisation des muscles abdominaux obliques opposés. I commence par dévoluer à O la recherche du mouvement (« *Mets-toi sur tes genoux.* »), puis régule son activité en lui indiquant le rôle majeur des bras (« *Pousse avec tes bras.* »). Là aussi, PEa accourt, arrêtée par I. O parvient à se relever, réussite institutionnalisée⁶ par I (« *Voilà ! Super !* »).

Dévolution et dynamique topogénétique

Dans cet épisode, I dévolue à O le jeu d'apprentissage malgré les difficultés *a priori* de O (passivité). En s'appuyant sur son épistémologie pratique, elle fait le pari de la possible réussite de cette élève alors que PEa craint de la confronter au jeu. Cette inquiétude est d'autant plus à questionner compte tenu de l'absence de risques objectifs (chute, blessure, etc.) et de sa ténacité : PEa accourt de la même façon lors de la deuxième tentative. Elle l'explique ainsi :

6. Comme nous l'avons montré (Arnaud-Bestieu, 2011), l'institutionnalisation en danse passe essentiellement par des phrases courtes venant pointer une réussite.

« *Je pensais pas qu'elle pouvait parce que nous on l'aide pour s'asseoir et se lever de la chaise, elle nous attend. Et puis elle poussait des petits cris aïe aïe aïe...* »
(Entretien post cycle)

I est ainsi contrainte, à deux reprises, d'intervenir afin de maintenir la dévolution du jeu que les gestes de PEa viendraient avorter, gestes motivés par un a priori quant aux capacités d' O (*je ne pensais pas qu'elle pouvait*).

Lors de ce cycle, I est clairement identifiée par les élèves comme le professeur, comme le montre l'orientation du regard d' O. De plus, PEa laisse clairement cette position à I. Cependant, cet épisode montre que la dynamique topogénétique fonctionne parfois à trois, PEa intervenant sur le milieu pour un élève particulier. Cette position d'accompagnement paraît d'autant plus normale en Clis et nous verrons dans la suite de cet article qu'elle est en effet récurrente. Pourtant nous constatons ici que l'*aide* n'est pertinente qu'en fonction des modifications mésogénétiques qu'elle engendre. Dans le cas d'O, les gestes de PEa auraient contribué à une stagnation de l'élève qui parvient pourtant à co-construire avec I un savoir moteur dont on ne la pensait pas capable.

La phrase d'André

Nous analyserons maintenant un extrait de la séance 7 menée auprès de la Clis A. Les élèves travaillent depuis la séance 4 une phrase chorégraphique transmise par I. Il s'agit donc d'une tâche de reproduction de formes mémorisées qui fonctionnent ici autour de trois verbes d'action en déplacements. Le premier, *arroser S* (S étant une Atsem assise à un endroit invariant), consiste en un déplacement en ligne droite en marchant avec déroulé de la colonne vertébrale (mouvement continu et assez lent) et mouvement des bras (temps bref et flux libre) paumes des mains vers le haut. L'élève doit ensuite imaginer un papillon voletant autour de lui et le faire imaginer au spectateur par un jeu de regard. Le second déplacement, *attraper le papillon*, s'exécute sur une ligne droite (changement de direction selon un angle de 45 degrés⁷) : course et saut (extensions des bras vers le ciel et de la colonne cervicale). Enfin, après un changement de direction (180 degrés) l'élève doit se déplacer selon une ligne courbe motivée par le regard (*poursuivre le papillon*).

Lors de la séance 7, I alterne exécution en groupe (travail à l'écoute) et exécution en solitaire afin de réguler chaque élève. Observons un épisode lors duquel André (A) exécute la phrase en solo. Nous avons noté L pour *ligne* et D pour *direction*.

7. Ces déplacements suivent des trajectoires très précises, car ensuite reliés à un travail de représentation de l'espace (mathématiques).

Tableau 3 : La phrase d'André

I	A	PEd
24'50 : <i>Allez, André.</i>	A se place. Montre D1 avec son doigt.	24'54 <i>Va arroser. Va arroser S. Tu arroses S. Tu arroses S, allez.</i>
25'06 : <i>Bien André ! Oui !</i> 25'07 : <i>Après. Continue.</i>	25' : Démarre. 25'05 : Arrose.	<i>Encore encore encore encore.</i>
25'11 : <i>Très bien André ! Et maintenant ?</i>	Ne regarde pas PEd. 25'09 : Dit <i>il est là-bas</i> en montrant D2. Cours et saute (25'10).	25'08 : en montrant D2, dit <i>Le papillon !</i>
25'19 : <i>Bien ! Ouais !</i>	25'12 : Enchaîne avec L3 dans la bonne direction. Amorce une courbe.	25'15 : <i>Les virages.</i>

Afin de comprendre la dynamique de cet épisode, observons non seulement les interventions d'I et de PEd mais aussi le timing de celles-ci. À 24'50, I dévolute à A le jeu en solo. A se place (dans la bonne orientation) et PEd intervient immédiatement (24'54) pressant A et lui donnant dans le même temps l'action à danser. A montre la direction D1 et s'engage dans la première action de façon satisfaisante. Cependant, PEd régule (« *encore* ») alors qu'I attend la fin de L1 pour institutionnaliser (« *Bien ! Oui !* ») et dévolute à A la suite du jeu (« *Après... Continue* »). À 25'08, soit une seconde après cette dévolution, PEd montre D2 et dit : « *Le papillon !* » Cette fois aussi, cette intervention a deux effets simultanés : ne pas donner de relâche à A, qui ne peut donc pas investir la transition chorégraphique (travail du regard), et prendre à sa charge le lien entre mémoire et action. Or, rien n'appelait à cette régulation dans le jeu d'A. Sa prise de parole (« *Il est là-bas.* ») et son exécution de L2 le confirment d'ailleurs. À la fin de L2, I institutionnalise (« *Très bien André !* ») et dévolute la suite du jeu à A (« *Et maintenant ?* ») qui enchaîne directement L3 sans difficulté. Pourtant, PEd régule (« *Les virages* »).

Dévolution et dynamique topogénétique

Dans cet épisode émerge la même problématique topogénétique que dans le cas d'O, et de façon encore plus claire : le contraste entre la position topogénétique dévoluante de I et la position topogénétique en surplomb de PEd est extrême. Alors que les interventions d'I jouent sur les bascules topogénétiques (dévolution à chaque étape), l'action pseudo-réglatrice de PEd nuit au milieu qu'elle vide totalement des enjeux de savoirs qu'il pourrait porter. Nous voyons bien ici la problématique d'une conception dé-didactisée du geste d'aide, la dynamique topogénétique réduisant ici le jeu d'apprentissage à un jeu de contrat. *Le jeu disparaît au profit d'un jeu* (Shubauer-Leoni *et al.*, 2007 ; p. 69) lors duquel l'élève joue à satisfaire les attentes de PEd sans jouer avec le savoir. Lors du visionnage de cet épisode, PEd réagit spontanément :

« Je le guide trop, c'est choquant là. Je lui laisse pas le temps de faire par lui-même. On les connaît tellement bien. (I: Oui mais vous les connaissez mal.) C'est vrai, parce qu'à un moment donné on nous dit un truc ou on a vu un truc et on n'arrive pas à se l'enlever de la tête. » (Entretien *post cycle*)

Cet échange est de la première importance pour les réflexions quant à la formation, car il montre que PEd perçoit grâce à la vidéo l'incidence de ses interventions sur le milieu pour l'élève. Il abonde dans le même temps dans le sens de l'impact fort en Clis de la présomption *a priori* des capacités des élèves.

Grand/petit en déplacement: L'accroupi de Sandrine

Afin de réfléchir plus avant sur ce phénomène, nous présenterons un dernier épisode. Lors de la séance 7, la Clis A joue au jeu *grand/petit en déplacement*. Outre la mobilité du rachis, il s'agit d'acquiescer la position accroupie avec flexion de la colonne, position qui pose un problème en termes d'appuis et de répartition du poids du corps. Nous observerons la dynamique topogénétique complexe qui émerge entre I, PEd, Atsem, AVS et l'élève Sandrine (S).

Tableau 4: L'accroupi de Sandrine 1

Tps	I	S	Encadrants
4'05	<i>On va partir tout petits, tout petits mais sur ses pieds, regardez. Si tu fais ça (pose les genoux, se met en boule) après pour te lever c'est difficile. Donc on va se mettre sur ses pieds et on va faire tout petit mais en gardant les pieds (touche ses pieds) sur le sol. S'accroupit et regarde les élèves derrière elle. Allez-y. On pose pas les genoux Katie.</i>	S observe.	
	L'intervenante régule différents élèves, sans prêter d'attention à S.	4'30: Sécurisée à l'arrière, S s'accroupit.	Une Atsem placée derrière pose légèrement les mains sur les hanches de S puis la laisse faire.
4'49		4'48: S relève son bassin, mains laissées au sol.	4'40: La lâche. L'Atsem la laisse faire.

I définit le jeu en imbriquant consigne verbale et mouvement. Ici, I anticipe en pointant que la position en boule telle qu'expérimentée jusque là pose ici problème. Comme pour la Clis B, les élèves sont habitués à travailler en unisson avec I et s'emparent du jeu. Ensuite, les régulations se font au cas par cas. Observons S et les encadrants. Nous voyons ici l'élève S qui parvient sans difficulté à s'emparer d'un nouveau jeu d'apprentissage et qui produit immédiatement la réponse attendue. La présence de l'Atsem est intéressante, car elle modifie subtilement le milieu. En

effet, les mains de l'Atsem n'impriment pas une pression qui guiderait la descente du bassin, mais sa présence est sécurisante pour S qui n'a pas à s'inquiéter d'un déséquilibre vers l'arrière.

À ce stade, S est parvenue à produire le mouvement attendu, contrairement à plusieurs de ses camarades. À 4'48, S décide de lever son bassin. Observons la suite de l'épisode.

Tableau 5 : L'accroupi de Sandrine 2

Tps	I	S	Encadrants
5'08	Répond à l'AVS : <i>Mais non.</i>	Reste immobile, bassin levé.	À 5'08 : PEd aperçoit S et dit <i>Les fesses doivent être descendues.</i> Sur ce L'AVS arrive (revient dans la salle) et dit <i>C'est trop difficile ! Tututut, elle peut pas y arriver.</i> (en agitant son doigt en signe de négation).
5'15	Se dirige vers Sara.		Atsem : <i>Elle l'a fait au début...</i>

PEd régule à bon escient la position de S. Sur ce l'AVS, absente lors de la réussite de S mais estimant connaître cette élève, présume de ce qu'elle est capable de faire (« *C'est trop difficile... Elle peut pas y arriver.* »). Cette intervention est motivée par une inquiétude (« *tututu* », geste du doigt, ton) comme si l'apprentissage proposé pouvait nuire à cette élève. Or, objectivement, S ne peut nullement se blesser même en cas d'échec. I refuse l'intervention (« *Mais non !* ») et, ne se souvenant pas de la réussite de S, décide de réguler son activité. Observons la suite de l'épisode.

Tableau 6 : L'accroupi de Sandrine 3

Tps	I	S	Encadrants
5'27	<i>Relève-toi, remets-toi droite.</i> Lui propose une main, paume vers le haut. N'exerce aucune pression ou traction, garde le bras solide. <i>Allez, on plie les genoux.</i> Plie les genoux et dit <i>Tu viens avec moi ? Plie les genoux, vas-y.</i> Place sa main devant S pour l'assurer. <i>Voilà ! Lâche-la, voilà !</i>	S'appuie sur la main et se relève. S hésite, semble inquiète. Plie ses genoux et descend son bassin.	PEd accourt et attrape le bassin de S. PEd la lâche.

6'	<i>D'accord ? On le refait ? Lève-toi ! Et on le refait. On baisse le popotin on plie les genoux (fait en même temps) mais on pose pas les genoux.</i>	Se lève. Observe et descend seule, position parfaite.	
6'13	<i>Voilà, super !</i>		PEd : <i>Super Sandrine !</i>

I demande à S de se relever. Il est intéressant de noter qu'elle lui présente une main, paume vers le haut, sans tirer S. Cette proposition d'une main dont on peut se saisir ou pas est en soi un acte dévolutif autant qu'une composante mésogénétique (possibilité d'appui). Une fois S redressée, I définit le mouvement (consigne verbale et mouvement) et dévolute à S ce jeu (« *Allez... Tu viens avec moi ?* »). S semblant hésitante, I place un bras à l'avant de l'espace corporel de S sans la toucher, bras faisant office de parade. Il est intéressant de remarquer que I ne touche pas S, ce geste rassurant pouvant faire avancer le temps didactique, tout en laissant à l'élève un espace d'expérimentation ouvert. Observons l'action de PEd : alors que S plie ses genoux et descend bien stable et sans se saisir du bras d'I, PEd accourt et attrape le bassin de S. I pointe la réussite de S tout en demandant à PEd de la lâcher, pour ensuite re-institutionnaliser. I poursuit ici son parti-pris de laisser à l'élève le plus d'espace possible dans la réalisation de la tâche, parti-pris contribuant à la dévolution d'une nouvelle tentative (6') lors de laquelle S joue le jeu de façon autonome. Là, I institutionnalise (« *Voilà ! Super !* »), ainsi que PEd (« *Super Sandrine !* »).

Une complexe dynamique topogénétique à cinq

Dans cet épisode, on voit une élève qui s'empare du jeu d'apprentissage dès le début et qui produit une réponse adéquate, réussite totalement masquée par l'intervention d'un observateur (AVS) qui fait émerger une dynamique topogénétique à cinq particulièrement complexe : I propose un milieu à la classe, milieu défini pour tous puis régulé au cas par cas. Pour sa part, S est tout à fait active et accepte de se saisir de la tâche. Atsem, qui joue avec la classe, est présente pour l'élève la plus proche d'elle, intervenant discrètement sur le milieu par un geste sécurisant. De plus, témoin de la réussite de S, elle contredira l'AVS, sans insistance cependant⁸, AVS qui prend ici une position d'évaluatrice de la réponse motrice de S mais aussi de ses capacités présumées. De plus, son intervention montre une angoisse quant à la proposition à S d'un jeu perçu irrationnellement comme dangereux. Cette inquiétude injustifiée est partagée par PEd qui vient renforcer une sécurité inutile. S se retrouve donc prise entre I – qui lui dévolute plusieurs fois un jeu qu'elle a déjà joué – et AVS et PEd qui interviennent comme si ce jeu posait problème. Ces positions contradictoires créent une situation répétitive autour d'un jeu tour à tour dévoluté et dérobé à S. Nous voyons aussi que I doit jouer de sa position de spécialiste et *lutter*

8. Ce qui pose la question des positions de pouvoir au sein de la classe.

contre PEd et AVS pour parvenir à dévoluer le jeu à S et l'amener à un apprentissage qui apparaît comme robuste par la suite⁹. Face à la vidéo, PEd déclare :

« Il n'y a rien à dire, le film dit tout ! On est tellement persuadés qu'ils n'y arrivent pas qu'on fait à leur place ou on veut trop les aider. En plus, moi je l'ai vue faire l'accroupi au départ mais ça m'empêche pas après de venir l'aider... J'arrive pas à comprendre notre comportement. » (Entretien *post cycle*)

DISCUSSION

Dans les épisodes présentés, l'analyse de l'action conjointe montre des actions d'*aide*, qui viennent avorter la dévolution du jeu et empêcher un élève de s'emparer d'un apprentissage pourtant à sa portée. Il apparaît clairement que ces actions des enseignants sont motivées par leur image de l'élève en tant qu'individu handicapé – et dont l'activité est perçue comme limitée *a priori* – et que c'est uniquement le double topos de l (spécialiste et chercheure) qui parvient à contrer ce phénomène qui apparaît comme récurrent et partagé. Alors que nos recherches sur la danse en milieu ordinaire pointaient les actions régulatrices comme majeures dans la dynamique mésogénétique, cette étude permet de considérer en quoi la dévolution du jeu d'apprentissage aux élèves de Clis est décisive et problématique. La nécessité de *dévolution* (Brousseau, 1998) reprise par la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007) est considérée comme majeure : le jeu ne peut fonctionner que si l'élève accepte d'y jouer, le professeur devant faire en sorte que cela fonctionne. Nos résultats montrent qu'une fois le jeu dévolu efficacement par le professeur, l'élève n'est pas le seul garant de la réussite de cette dévolution, le professeur pouvant lui dérober non seulement la responsabilité de jouer mais la possibilité même de le faire. Ces résultats éclairent aussi d'une façon nouvelle la clause *proprio motu*¹⁰ : elle n'a pas la même pertinence en danse¹¹ qu'en mathématiques – le problème posé à l'élève, le milieu antagoniste et les rétroactions de ce milieu (Brousseau, 1987) ayant tous trois trait au corps même de l'élève –, mais on voit bien dans les cas d'André ou d'Oriane que l'effet Topaze¹² peut prendre des formes inattendues dans cette discipline.

Nos résultats permettent aussi de questionner un allant de soi pédagogique : nous voyons ici que les gestes d'*aide* ne sont pas des gestes professionnels efficaces en soi puisqu'ils peuvent venir vider le milieu des enjeux de savoir pour lesquels il a été mis en place. Le phénomène est parfois bien problématique : dans ces épisodes la régulation proposée est en fait un avortement de la dévolution du jeu, une réduction des apprentissages pour des élèves jugés incapables de les co-construire avant même d'avoir essayé. De plus, la récurrence de ces gestes nous amène à penser que l'effet Pygmalion est une composante inconsciente, mais bien présente du

9. Deux minutes plus tard, la classe joue en déplacement et S est l'une des deux élèves en réussite, sans aucun étayage.

10. À la suite de la théorie de Brousseau (1998), la théorie de l'action conjointe en didactique considère que le professeur contrevient à la clause *proprio motu* s'il dévoile à l'élève des informations guidant ce dernier vers des stratégies gagnantes pauvres en savoir, en particulier suite à un effet Topaze.

11. L'ostension du savoir a une nature particulière en danse (Arnaud-Bestieu, 2011).

12. L'effet Topaze s'observe selon Brousseau lorsque le professeur donne directement à l'élève des informations permettant de mimer une stratégie gagnante.

quotidien des Clis. PEd reconnaît cette réalité et questionne la part d'angoisse professionnelle à la racine de ce phénomène :

« *On est tellement nous-mêmes en situation d'échec quand ils y arrivent pas qu'on veut peut-être se protéger de ça aussi. Tu tournes les questions, tu guides trop ou tu donnes les réponses à la place ou tu préfères dire qu'elle va pas y arriver, qu'elle sait pas faire...* » (Entretien post cycle)

La conséquence de ce phénomène complexe, qui se joue malgré la volonté des enseignants, est l'évitement répété des *crises de la référence* pourtant inévitables et nécessaires aux apprentissages (Sensevy et Mercier, 2007).

Ces cycles avaient pour objectifs de proposer un cycle innovant aux élèves, de recueillir des données pour la recherche, mais aussi d'apporter aux enseignantes des pistes de réflexion. Or les événements présentés dans cet article ont aussi servi dans ce cadre. PEd déclare que « *c'est bien, il faut aussi en prendre conscience pour pouvoir évoluer, c'est ça le but* ». De plus, les deux collègues désirent poursuivre ce travail collaboratif. Ces constats et les résultats produits ouvrent la réflexion quant à la formation. En effet, un tel dispositif a profité aux élèves, au groupe de recherche, mais aussi aux enseignantes : il tend à influencer sur les pratiques elles-mêmes en permettant aux enseignants de s'interroger sur l'efficacité des situations mises en place et conduites, en observant le rapport entre le jeu épistémique et le jeu d'apprentissage (Gruson, Forest, Loquet, 2012). La recherche pourrait permettre par le biais de ce type de collaboration de construire une pratique éclairée par une position analytique utile, et particulièrement dans le milieu spécialisé où « *l'interrogation doit concerner les façons de modifier les normes en agissant sur la situation c'est-à-dire d'influer sur les pratiques plutôt que de cantonner le débat au niveau des valeurs* » (Zaffran, 2013).

Bibliographie

ARNAUD-BESTIEU (Alexandra), *L'incidence de l'épistémologie pratique sur les savoirs co-construits en danse contemporaine*, Thèse de doctorat, Université Toulouse Mirail, mai 2011.

BENOIT (Hervé), « Les impasses de l'inclusion : obstacles théoriques et résistances langagières » in Jean-Michel PEREZ et Teresa ASSUDE, dir., *Pratiques inclusives et savoirs scolaires, Paradoxes, contradictions et perspectives*, Presses universitaires de Lorraine, Nancy, 2013.

BROUSSEAU (Guy), *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire*, DAEST, Bordeaux, 1987.

BROUSSEAU (Guy), *Théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage, Grenoble, 1998.

BUCHETON (Dominique) et SOULÉ (Yves), « Les gestes professionnels et le jeu des posture de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et Didactique*, n° 3, 2009, 29-48.

GOMBERT et ROUSSEY, « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire », *Repères*, n° 35, Lyon, 2007, 233-251.

GRUSON (Brigitte), FOREST (Dominique) et LOQUET (Monique), dir., *Jeux de savoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.

NUMA-BOCCAGE (Line), « La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant », *Carrefours de l'éducation*, n° 23, 2007, 55-70.

SHUBAUER-LEONI (Maria-Luisa), LEUTENEGGER (Francia), « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire », in Francia LEUTENEGGER, Madelon SAADA-ROBERT, Eds, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2002.

SHUBAUER-LEONI (Maria-Luisa), LEUTENEGGER (Francia), « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n° 27, Genève, 2005, 407-429.

SHUBAUER-LEONI (Maria-Luisa), LEUTENEGGER (Francia), LIGOZAT (Florence), FLUCKIGER (Annick), « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : Les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter » in Gérard SENSEVY et Alain MERCIER, dir., *Agir ensemble, L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2007.

SHUBAUER-LEONI (Maria-Luisa), « La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élèves » in Nathalie WALLIAN, Marie-Paule POGGI, Mathilde MUSARD, Eds, *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon, 2008, 67-86.

SENSEVY (Gérard) et MERCIER (Alain), *Agir ensemble, L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2007.

WEIL-BARAIS (Annick), « Les interactions didactiques tutelle et/ou médiation ? » in Annick Weil-Barais *et al.*, *Tutelle et médiation*, Peter Lang, Berne, 1998.

ZAFFRAN (Joël), « La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire » in Jean-Michel PEREZ et Teresa ASSUDE, dir., *Pratiques inclusives et savoirs scolaires, Paradoxes, contradictions et perspectives*, Presses universitaires, Nancy, 2013.