



Tisser des alliances dans la classe de danse pour soutenir la diversité : passer des valeurs aux actes

Delphine Odier-Guedj, Citlali Jimenez, Hélène Duval, Caroline Charbonneau et Caroline Raymond



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/danse/5424>

ISSN : 2275-2293

Éditeur

ACD - Association des Chercheurs en Danse

Référence électronique

Delphine Odier-Guedj, Citlali Jimenez, Hélène Duval, Caroline Charbonneau et Caroline Raymond, « Tisser des alliances dans la classe de danse pour soutenir la diversité : passer des valeurs aux actes », *Recherches en danse* [En ligne], 11 | 2022, mis en ligne le 05 décembre 2022, consulté le 15 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/danse/5424>

Ce document a été généré automatiquement le 15 décembre 2022.

Tous droits réservés

Tisser des alliances dans la classe de danse pour soutenir la diversité : passer des valeurs aux actes

Delphine Odier-Guedj, Citlali Jimenez, Hélène Duval, Caroline Charbonneau et Caroline Raymond

Introduction

- 1 Au cours des dernières décennies, les élèves scolarisés en classe « ordinaire » proviennent d'un éventail de plus en plus large de cultures, de milieux socioéconomiques, d'environnements linguistiques et de capacités. Au Québec, comme dans de nombreux pays à l'heure actuelle, un changement de paradigme se fait jour vers une école à visée inclusive en ayant notamment comme impact une redéfinition des compétences professionnelles des enseignants¹. Le domaine des arts fait partie de la formation obligatoire de tous les élèves à l'école québécoise primaire et secondaire. La danse est une des quatre disciplines artistiques incluses dans ce programme². Le référentiel des compétences invite les enseignants de danse à « tenir compte de l'hétérogénéité des élèves³ » afin de « mettre en place, dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves⁴ ». Dans ce nouveau libellé, le principe d'intégration a cédé sa place à celui d'éducation inclusive, dans lequel « l'école cherche à s'adapter *a priori* à la diversité des élèves dans leur ensemble⁵ » pour favoriser l'accès à l'apprentissage.
- 2 À cette notion d'accessibilité⁶ y compris en danse⁷ se joint celle d'un « environnement sain, sûr, inclusif et équitablement doté en ressources⁸ » permettant à tous les acteurs d'être soutenus et de travailler ensemble vers des buts communs⁹ et de « s'impliquer activement au sein de l'équipe-école¹⁰ », ainsi que cela est recommandé dans le nouveau référentiel de compétences pour les enseignants de danse au Québec. En effet, dans le cadre d'une école à visée inclusive, divers acteurs doivent agir ensemble, familles, enseignant·es, professionnel·le·s de la santé (psychologues, orthophonistes, etc.) tout

comme les éducatrice·s, travailleur·euse·s sociaux, etc. Chacun d'entre eux·elles doit définir ou redéfinir ses rôles et modalités de travail afin de collaborer, avec tous les enjeux que cela représente¹¹. La collaboration entre les acteurs impliqués à l'école et les multiples réseaux d'alliances qu'ils tissent, objet de notre article, est considéré comme l'une des pierres angulaires de l'éducation à visée inclusive alors même que la littérature souligne la difficulté concrète de la mise en œuvre de ces alliances. L'alliance, au-delà d'une collaboration unique en appelle une autre avec d'autres partenaires pour que des réseaux se tissent dans et en dehors de l'école et que l'ensemble des acteur·rice·s impliquée·s puissent travailler de concert vers des buts communs¹².

Ces enjeux nous ont incitées à creuser le phénomène dans une étude¹³ intitulée « Danse adaptée aux besoins de tous les élèves : dispositifs didactiques et identitaires inclusifs¹⁴ », menée en 2018-2020 auprès d'enseignantes de danse en milieu scolaire au Québec.

Aspects méthodologiques

- 3 Cette étude visait d'une part, par le biais d'un questionnaire, à recenser les pratiques d'enseignantes du primaire et du secondaire en danse au Québec dans des classes hétérogènes et d'autre part à observer de façon non participative les pratiques de cinq enseignantes formées en enseignement de la danse. Nous avons mené des entretiens d'explicitation et semi-dirigés auprès des cinq enseignantes de danse observées et filmées¹⁵ pendant deux à quatre périodes d'enseignement, en 2019. L'entretien semi-dirigé visait à recueillir des informations biographiques, ainsi que des informations sur leur contexte scolaire. L'entretien d'explicitation¹⁶ nous a permis d'explicitier un moment particulier de leur pratique pédagogique où elles auraient effectué des adaptations dans leurs actions didactico-pédagogiques. L'examen et l'interprétation du corpus de données discursives s'appuie sur la méthode d'analyse thématique¹⁷ dont la finalité est de faire émerger un sens en créant des thèmes à travers six phases¹⁸. Les données audiovisuelles ont été analysées au regard des thèmes qui avaient émergé.

Dans cet article nous présentons une seule des cinq études de cas, celle d'Alice¹⁹, en orientant notre analyse vers l'objectif de comprendre comment elle tisse des alliances entre les différents acteurs de son environnement scolaire.

- 4 Dans ce qui suit, l'article se développera en trois parties : **1. Repères conceptuels pour aborder la question des alliances éducatives en contexte d'enseignement de la danse**, notre cadre théorique qui repose sur une schématisation des leviers répertoriés dans la littérature pour favoriser la création d'alliances éducatives. **2. Construire des alliances dans et autour de la classe de danse**, où, tout en présentant Alice, nous décrivons les différents types d'alliances qu'elle parvient à créer. **3. Alliances et stratégies didactico-pédagogiques dans la classe de danse**, où six moments de l'agir pédagogique d'Alice sont exposés en détail et en profondeur, nous montrant comment ces différentes alliances créées lui permettent de mettre en œuvre différentes stratégies didactico-pédagogiques²⁰ ancrées dans des valeurs inclusives.

Repères conceptuels pour aborder la question des alliances éducatives en contexte d'enseignement de la danse

- 5 Parmi les nombreux enjeux pour la mise en place d'une école à visée inclusive, celle liée au travail collaboratif est de taille²¹. Les leviers pour la mise en place des alliances ont souvent été décrits en silo, et ce, qu'il s'agisse de collaborations entre enseignant·es et professionnel·les, entre enseignant·es et aides à l'intégration²², entre enseignant·es spécialisé·es et enseignant·es ordinaires²³ où la co-présence dans les écoles est perçue comme un facteur déterminant de la réussite pour les élèves²⁴; ou encore entre enseignant·es et familles²⁵. En même temps, ces auteurs soulignent des tensions importantes dans la mise en œuvre pratique de ces collaborations et la difficulté des milieux éducatifs à soutenir les acteur·rice·s en termes de temps et de moyens accordés pour la collaboration.
- 6 La schématisation que nous proposons ci-après vise alors à donner une vision d'ensemble fédératrice d'une part de ces leviers et d'autre part des enjeux. Elle repose sur la création d'un acronyme (DI-RE COM F-ER) issu de cinq catégories répertoriées dans la littérature :
- 1-accueil de la **D**iversité des élèves et des partenaires ;
 - 2-**R**Espect et **c**onfiance entre eux·elles ;
 - 3- **C**OMmunication attentive ;
 - 4-**F**lexibilité dans les approches utilisées et les interventions des collaborateur·rice·s ;
 - 5-**E**xpertise **R**econnue de toutes les personnes de l'équipe (équité).

Diversité

- 7 La reconnaissance de la diversité est l'une des valeurs centrales de l'approche inclusive²⁶ et elle se concrétise notamment par l'importance d'adopter une vision socio-environnementale du handicap qui envisage les difficultés rencontrées par les élèves comme la résultante d'un croisement entre des facteurs individuels et environnementaux²⁷ sur lesquels les acteur·rice·s peuvent avoir une influence grâce à divers degrés d'aménagements. Les difficultés rencontrées ne sont alors plus considérées comme intrinsèques à l'être humain, mais en tant que résultantes d'une interaction avec les environnements. De fait, les besoins des élèves tout autant que ceux des partenaires sont considérés comme uniques et multiples²⁸. Les enjeux majeurs sont alors le changement de représentations sur la diversité et le passage en acte de ces attitudes positives de tout·es les acteur·rice·s²⁹ vers des aménagements qui soutiennent ces valeurs.

Respect et confiance entre les membres des alliances

- 8 Si les études identifient le respect entre les membres des équipes et envers les enfants³⁰ comme une valeur essentielle à la collaboration, elles identifient aussi la complexité de la mise en œuvre de relations intègres et authentiques entre les partenaires³¹. Les marques de respect sont toutefois perceptibles au travers d'attitudes telles que « être fiable, assurer la sécurité de l'enfant, être discret, valoriser l'enfant, ne pas porter de jugement, être courtois, ne pas faire de discrimination, éviter l'intrusion³² ». La

confiance accordée à autrui relève quant à elle du sentiment de pouvoir compter les uns sur les autres³³ ; dans l'assurance que les partenaires seront à même de s'engager dans des réalisations ou des tâches décidées collectivement.

Communication

- 9 La littérature scientifique met en avant la complexité des compétences et modalités communicationnelles à développer dans le travail en équipe. Ce dernier appelle en effet d'une part l'explicitation d'un sens partagé³⁴ car chaque professionnel, élève et parent utilise un vocabulaire souvent issu d'un jargon spécifique et d'autre part un partage d'informations au long cours pour que le suivi des décisions prises soit opérant.
- 10 Les leviers recensés dans les études concernent quant à eux la qualité de la communication qui se doit d'être ouverte, honnête, sans dissimulations d'informations, notamment aux familles³⁵, la mise en œuvre d'une écoute attentive³⁶ et de modalités variées qui permettent de répondre aux singularités des besoins des partenaires³⁷, par exemple en face à face, au téléphone, par des traces écrites (informatisées, cahiers partagés), des réunions rapides et fréquentes, etc.

Flexibilité

- 11 Les études consultées soulignent le chamboulement pédagogique que requiert la combinaison des deux facettes de la flexibilité : celle requise dans les propositions faites aux élèves tout autant que celle dont doit faire preuve l'enseignant·e afin de régler les problèmes qui surviennent en cours d'action. En effet, la mise en œuvre d'une éducation à visée inclusive requiert des réponses pédagogiques variées³⁸ vis à vis des besoins des élèves comme par exemple l'usage de stratégies visuelles multiples³⁹, l'aménagement physique des espaces⁴⁰ ou diverses modalités de regroupement au sein de groupes classes hétérogènes. Ces modalités se décident souvent *in situ* au sein d'une gamme possible, pensée en amont des activités proposées⁴¹.
- 12 À ces compétences professionnelles de différenciation pédagogique adressée à l'élève s'ajoutent celles plus spécifiques reliées au travail d'alliances avec les autres partenaires. Bronstein⁴², au sein de son modèle de collaboration interdisciplinaire, identifie un levier comportemental pour la flexibilité qui « comprend la recherche de compromis productifs en cas de désaccord et la modification du rôle des professionnels qui répondent de manière créative à ce qui est demandé⁴³ ».

Expertise reconnue de tous les partenaires

- 13 Les collaborations interprofessionnelles ont été décrites comme étant réussies lorsque des relations entre les acteur·rices sont perçues dans des relations verticales où chaque partenaire a une place précise, définie, et non hiérarchique vis-à-vis des autres⁴⁴ et dans lesquelles les savoirs, expertises et expériences de chaque personne sont reconnus⁴⁵, considérés comme importants pour l'équipe et pris en compte dans les décisions.
- 14 Au final, cet acronyme prononcé « dire comme faire » est un élément mnémotechnique en lien avec la synthèse de la littérature présentée ci-dessus afin de rendre visible les

enjeux et leviers à combiner en connectant les paroles aux actes pour consolider les divers réseaux d'alliances qui soutiennent une école à visée inclusive⁴⁶.

DI : diversité

RE : respect

COM : communication

F : flexibilité

ER : expertise reconnue.

Dire comme faire (di-re-com-f-er)



Avoir en main les conditions d'une collaboration solide

Figure : Schématisation de *Di-re-com-f-er*

Construire des alliances dans et autour de la classe de danse

- 15 Alice est titulaire d'un brevet d'enseignement de la danse⁴⁷ et enseigne depuis six ans au 1^{er} cycle du primaire auprès de groupes hétérogènes comprenant un nombre considérable d'enfants en situation de handicap. Dotée d'un esprit curieux, sensible et ludique, Alice se montre très attachée à ses élèves qu'elle considère avant tout comme « des êtres humains... pas [comme] des diagnostics » (E2)⁴⁸. L'école où enseigne Alice est située dans un environnement défavorisé où, selon sa perception, les élèves sont émotionnellement très démunis (E1). Bien qu'à première vue l'école ait une atmosphère conviviale, elle semble être confrontée à des limites organisationnelles. Face au défi de la mise en œuvre d'une perspective inclusive dans la classe de danse, l'enseignante souligne qu'il existe un manque dans les outils mis en place par l'école (E1).
- 16 Le groupe observé est du premier cycle, 2^e année, au niveau primaire. Selon Alice, ces enfants de sept et huit ans – onze filles et onze garçons – ressentent un manque de confiance en eux-mêmes ou/et en l'adulte (E1). Ce groupe, ajoute-elle, est d'autant plus difficile à gérer en raison du nombre élevé d'élèves en situation d'handicap (onze sur vingt-deux élèves), bien qu'il s'agisse d'une classe « ordinaire » (É). Lors des quatre périodes d'observation, nous avons remarqué qu'Alice travaillait aisément avec eux-elles en créant un environnement bienveillant et inclusif. Cette observation nous a conduit à explorer les actions d'Alice dans sa classe de danse.

À l'extérieur de la classe de danse – avec les ressources spécialisées

- 17 Alice tisse tout d'abord des alliances avec les ressources spécialisées⁴⁹ et les parents, ce qui représente une base de savoir lui permettant de mieux connaître ses élèves, l'aidant ainsi à construire d'autres types d'alliances au sein de la classe.
- 18 Face au délai systématique dans la mise en place d'outils d'accompagnement des élèves en situation de handicap, Alice souligne catégoriquement qu'elle n'attend pas que la solution vienne nécessairement de l'extérieur. Confrontée à la réalité quotidienne des élèves en situation de handicap, elle a décidé de s'engager à trouver des solutions dans sa classe, en mettant en place son propre système d'accès aux expertises spécialisées, réussissant ainsi à créer une alliance avec les ressources spécialisées avec lesquelles elle interagit régulièrement :
- « La psychoéducatrice vient te voir pour que tu remplisses le formulaire de dépistage ou de diagnostic [...]. Tu deviens un membre professionnel au sein de ton école. Il y n'a pas d'information qui t'échappe, parce que les gens savent que c'est important pour toi. » (E1)
- 19 Grâce à ces connaissances professionnelles qui la ressource dans divers domaines touchant les élèves en situation de handicap, Alice a l'ouverture pour instaurer une flexibilité dans ses interactions dans sa classe de danse avec une diversité d'approches.

À l'extérieur de la classe de danse – avec les parents

- 20 À travers les nombreux défis de sa pratique quotidienne, Alice nous partage qu'« il faut vouloir se remettre en question pour bien pouvoir accompagner des enfants ». Selon elle, le travail autour des enfants en situation de handicap devrait tenir compte d'une alliance avec les parents qui ne sont pas assez considérés, « parce qu'ils [ne] sont pas toujours adéquats dans leur façon de s'exprimer » (E2). Travailler en équipe, c'est considérer tous les gens qui entourent l'enfant, souligne-elle. Bien qu'Alice n'ait pas donné davantage de détails sur cette alliance avec les parents, son propos suggère qu'elle nourrit cette possibilité de travail en équipe avec eux.

À l'intérieur de la classe de danse

- 21 Sur la porte de la salle de danse d'Alice nous pouvons lire une affiche dont le contenu suggère déjà la valeur fondamentale qui se manifestera dans sa posture pédagogique tout au long des quatre périodes observées « Ici, on explore, on découvre, on exprime, on prend des risques, on se questionne, on s'ajuste, on rigole, on répète, on est créatifs... Et différents... comme TOI » (O1). Ainsi, toutes ces activités suggérées sur cette affiche englobent son objectif général en classe de danse qui est de mettre tout le monde à l'aise et de tenir compte de la diversité de ses élèves dont ceux en situation de handicap, et de leur permettre de participer à leur maximum, sans qu'ils se sentent mis en évidence (E1). C'est la valorisation de la diversité de ses élèves qui est le fondement de la pratique d'Alice.
- 22 Tout au long de l'étude de cas, Alice mobilise essentiellement quatre ressources personnelles de manière imbriquée : la curiosité, la multisensorialité, la réflexivité et la créativité. Sa grande curiosité est son moteur d'action qui l'amène à trouver des

solutions face aux défis qu'elle rencontre. Cette caractéristique la soutient dans son développement professionnel et la pousse à s'améliorer pour ses élèves (E1). Outre, elle interagit de façon multisensorielle : la vue, l'ouïe, la sensation kinesthésique et la résonance motrice sont des sens fortement mobilisés dans son cours de danse. La résonance motrice fait référence à la capacité de comprendre les mouvements de l'autre en observant le mouvement⁵⁰, ce qui est déclenché par l'activation des neurones miroirs⁵¹. Cette ressource, développée et affinée par son entraînement corporel de la discipline danse, est donc organiquement mobilisée dans chacune de ses interactions conjointement avec sa créativité et sa réflexivité. La communication non-verbale se fait naturellement avec ses élèves : « Souvent, mes interventions sont non-verbales », affirme-elle (E2).

- 23 Dans ce maillage, les valeurs professionnelles propres à Alice s'ajoutent à celles du *Di-re-com-f-er*, devenant observables par les stratégies didactico-pédagogiques et identitaires⁵² mises en œuvre. Cette structure permet de tisser des alliances à deux niveaux : entre les élèves et l'enseignante et entre les élèves eux-mêmes comme l'illustre la schématisation suivante :



Figure 2 : Schématisation de la structure des alliances créées dans la classe de danse d'Alice

Alliances et stratégies didactico-pédagogiques dans la classe de danse

- 24 À travers l'exemplification de six moments sélectionnés au cours des quatre périodes d'observation, nous identifierons les différents types d'alliances à l'intérieur de la classe de danse. Nous verrons comment Alice mobilise les valeurs du modèle *Di-re-com-f-er* grâce à ses stratégies didactico-pédagogiques et identitaires⁵³, ainsi que la manière dont ses propres ressources personnelles, notamment liées à la spécificité de la discipline danse, la soutiennent.

Faire appel à la solidarité de tous

- 25 La situation d'enseignement-apprentissage de ce cours consiste à évaluer la compétence « apprécier une danse » en regardant la vidéo : *L'homme de l'Atlantique* du chorégraphe Olivier Dubois⁵⁴ (O1). Lors d'une activité d'évaluation, les élèves sont assis par terre pendant qu'Alice distribue les feuilles où ils devront écrire leur appréciation de la danse une fois qu'ils auront observé la vidéo. En distribuant les feuilles, Alice fait remarquer qu'une nouvelle élève va faire sa première évaluation. Ensuite, l'enseignante, faisant appel à leur empathie et à leur collaboration, nomme certains élèves dont elle sait qu'ils ont besoin d'aide, tout en soulignant qu'elle reconnaît qu'ils font des progrès. Elle réitère que comme certains élèves du groupe ont besoin de son aide, elle leur demande de faire l'examen en silence : « J'ai des amis que je dois aller aider. C'est pour cette raison-là que l'examen se fait en silence » (V1). Cependant, en même temps qu'Alice entretient ce discours collaboratif, elle préserve l'ordre dans le groupe en appliquant la règle de gestion de classe en vigueur en leur signifiant : « Si je dois t'avertir, c'est un soulier déplacé⁵⁵ » (V1).
- 26 Tout au long de cette interaction nous observons que la valeur « reconnaissance de la diversité » engage Alice à solliciter la « solidarité » de l'ensemble du groupe afin de pouvoir aider les élèves⁵⁶ qui en ont besoin. Elle crée ainsi une alliance enseignante/élèves avec un discours ferme, tout en maintenant sa « communication, bienveillante, attentive, empathique et respectueuse ». De cette façon, Alice parvient à intégrer la nouvelle élève à tous les membres du groupe tout en restant sensible aux besoins de chacun. En tout temps, sa voix a une tonalité qui suggère qu'elle leur fait « confiance » et les considère capables de comprendre ce qu'elle propose (O1). L'ensemble de toutes ces actions révèle une stratégie identitaire favorisant l'inclusion : sensibiliser l'élève aux besoins d'aide des camarades. Dans le moment suivant, l'alliance créée permet à l'enseignante de nourrir son approche didactique pour mieux transmettre les savoirs⁵⁷ de danse de manière personnalisée.

S'adapter à l'élève : des alliances adaptées aux besoins de chacun

- 27 Après le visionnement de la vidéo, Alice parcourt attentivement la salle dans l'intention de venir en aide aux élèves qui la solliciteraient lors de l'écriture de leur évaluation. L'enseignante repère alors une élève, elle s'agenouille devant elle, lui pose des questions, lui donne le temps de trouver la réponse par elle-même, puis elle l'aide à épeler des mots. Deux autres interactions pédagogiques d'aide personnalisée s'enchaînent dans ce silence qu'elle avait demandé au groupe au début. La corporalité d'Alice dégage une douceur visible dans son regard et ses gestes, à travers lesquels elle cherche à faire comprendre à l'élève : « mes interventions, je les fais le plus doucement possible, sans trop d'émotion. Le but, c'est juste qu'ils comprennent la consigne » (E2).

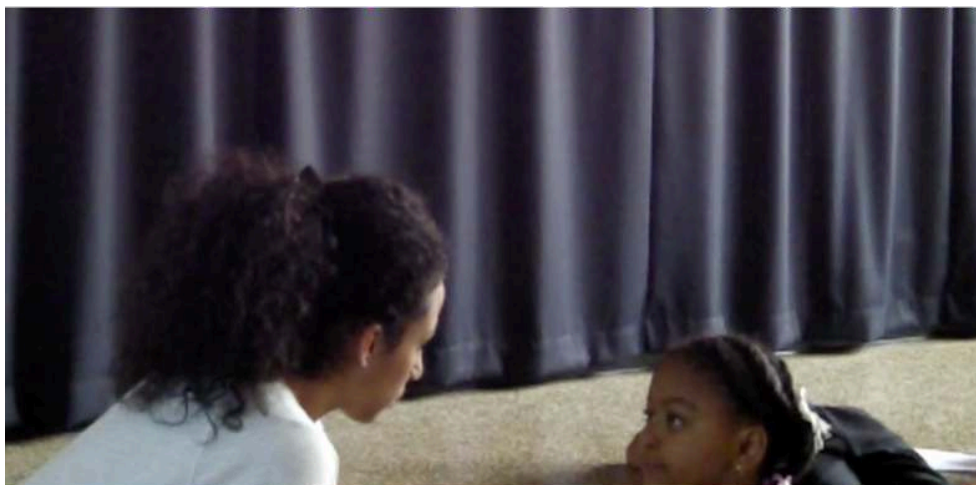


Image 1 : Alliance avec une élève

28 Ce moment-ci nous permet de mettre en évidence la *flexibilité de son approche*, à savoir, une *capacité à ajuster sa corporéité* en fonction de la situation qui se présente lorsqu'elle transmet des savoirs théoriques de danse. En l'occurrence, elle *communique aisément* avec les élèves de manière personnalisée laissant paraître une sorte d'alliance complice avec chacun d'eux (O1). Selon Alice, c'est « l'adaptation qui les rend à l'aise [...] qui leur donne envie d'apprendre, de persévérer, [et] qui fait qu'ils me font confiance » (E1). Deux stratégies entrelacées sont identifiées au cours de ces interventions ciblées –une stratégie didactico-pédagogique :

1. Ajuster sa corporéité pour créer une complicité avec les élèves et pour mieux communiquer des savoirs de la danse et une stratégie identitaire ;
2. Adopter une attitude joyeuse qui se manifeste par les nuances dans le ton de la voix, le sourire ou le toucher socio-affectif à tonicité douce pour faire ressentir aux élèves leur inclusion au groupe.

Développer l'empathie des élèves pour soutenir l'enseignante

29 À la troisième période d'observation, Alice ne se sentant pas dans sa meilleure condition physique, fait appel à l'empathie des élèves, en leur communiquant de façon franche et directe que son énergie est basse et qu'elle a besoin de leur support. En peu de mots adressés au groupe, elle invite à créer une alliance afin de pouvoir faire la répétition de la séquence de mouvements dansés qu'elle avait planifiée pour ce jour-là.

« J'avoue que je n'ai pas beaucoup d'énergie [...] Je vais démontrer les mouvements une fois, deux fois, puis, je prends une petite pause, parce que ça fait trop [mal] au dos [...] je te demande ta collaboration (V3) ».

Pendant qu'Alice explique franchement comment elle se sent, sa voix transmet son malaise. Les élèves la regardent attentivement pendant qu'elle parle et leurs yeux semblent briller lorsqu'elle leur demande leur collaboration.

30 Contrastant avec les moments présentés antérieurement, Alice intègre dans celui-ci une autre valeur, *l'expertise de tous reconnue* qui donne une *autonomie*, voire un pouvoir d'agir, aux enfants. Elle partage avec eux la responsabilité de la classe, reconnaissant ainsi qu'ils ont la capacité de collaborer dans la mesure de leurs capacités. Alice a eu recours à une stratégie identitaire qui fait appel à l'empathie de l'élève pour éveiller son esprit de collaboration dans la tâche de se remémorer la séquence de danse. La

force de motivation que cette stratégie a insufflée aux élèves était perceptible. Toutefois, après avoir débuté la séance, les élèves se sont vite rendu compte que même avec les meilleures intentions du monde, travailler ensemble peut être difficile, comme l'illustre le moment suivant.

Apprendre à créer une équipe fonctionnelle pour se remémorer la séquence

- 31 Pendant la quatrième période observée, l'enseignante et les élèves sont en train de réviser la séquence qui sera présentée lors du spectacle de fin d'année, quand soudain Alice s'arrête et leur demande s'ils savent ce qui vient après ce qu'ils viennent de faire. Plusieurs élèves commencent à parler, mais les mouvements qu'ils proposent ne sont pas tout à fait les mêmes. Alice réagit à ce chaos en mettant fin au brouhaha et les invite à s'asseoir. Une fois les élèves assis et en silence, Alice explique que ce qu'ils sont en train de faire est un travail de groupe. Elle souligne qu'il faut laisser parler ceux qui savent et que ceux qui ne savent pas écoutent. Face à la contrainte, l'enseignante établit alors une nouvelle alliance entre elle et les élèves afin que tous s'engagent à travailler comme équipe : « Ça [ne] nous sert à rien que tu me dises que tu ne sais pas [...] Faut travailler en équipe ! Si c'est toi qui sais, on t'écoute, si tu [ne] sais pas, soit à l'écoute » (V4).
- 32 Dans cette interaction, Alice s'exprime de manière très *directe* et *transparente* : elle nomme les choses, ce qui va et ce qui ne va pas, de manière *ouverte*, *claire* et *logique*. Ce qu'Alice met en évidence ici, c'est la manière dont fonctionne une dynamique d'équipe. Autrement dit, l'alliance est fonctionnelle lorsque tous les membres d'une équipe collaborent en fonction de leurs connaissances en *respectant* et en faisant *confiance* à la proposition de l'autre. La stratégie didactico-pédagogique : co-construire le sens en interagissant avec les élèves avec *ouverture*, *logique* et *clarté* renforce cette notion de travail en équipe dans une perspective qui fait appel à la réflexivité des élèves à travers sa propre réflexivité. Le pouvoir d'une explication logique et claire rend le concept d'équipe compréhensible, ce qui permet à l'enseignante de regagner l'attention des élèves. De plus, la stratégie identitaire : encourager les élèves à écouter leurs camarades pour mieux travailler en équipe sur une séquence dansée, promeut le *respect* dans le groupe.

Travailler en équipe dans un esprit ludique

- 33 Durant cette même quatrième période, une fois les élèves et l'enseignante intégrés dans la dynamique d'équipe, l'enseignante continue à développer la séquence chorégraphique en proposant de nouveaux mouvements. Elle leur demande de s'asseoir et de la regarder. Alice annonce qu'elle va tracer un cercle au sol avec ses pas. Lorsqu'elle démontre le cercle elle imite la forme et le mouvement d'un cheval de carrousel dans une fête foraine en clarifiant le sens pour tous : « C'est le carrousel ! ... Dans une fête foraine, il y a des chevaux ... ça fait un cercle... alors debout ! » (V4). Les élèves réagissent avec joie à la proposition d'Alice.
- 34 Lors de l'apprentissage-enseignement de cette phrase de mouvement, une belle *énergie de jeu* s'installe. L'interaction est très fluide et légère, les élèves semblent captivés par ce qu'Alice propose avec son *ton de voix joyeux* et sa *gestuelle ludique*. Alice a recours à

deux stratégies. La première est identitaire⁵⁸ puisqu'elle adopte une attitude joyeuse qui se manifeste par les nuances dans le ton de la voix, le sourire ou le toucher socio-affectif à tonicité douce pour faire ressentir aux élèves leur inclusion au groupe. La deuxième est didactico-pédagogique et consiste à faire jouer les élèves pour qu'ils s'engagent dans l'apprentissage du mouvement.

S'entraider dans la classe de danse

- 35 Plus tard pendant la même situation d'enseignement-apprentissage qui consiste à poursuivre le travail sur la séquence de danse qui sera présentée à la fin de la session, se développe une alliance entre les élèves (O4).



Image : Alliance entre les élèves

- 36 Comme les besoins de la séquence nécessitent des élèves une certaine organisation spatiale, Alice donne à Marthe la consigne de s'avancer droit devant elle dans l'espace. L'élève malentendante ne saisit pas la consigne et se tasse vers la droite. Alice répète la consigne un peu plus fort et Marthe se replace vers sa gauche. Alice secoue la tête de façon négative et répète la consigne en l'accompagnant avec un geste de la main lui montrant la direction dans l'espace. À cet instant-ci, l'élève Karen qui est derrière Marthe lui pointe du doigt l'endroit précis où elle doit se placer, or, Marthe se replace encore vers sa droite. C'est alors qu'Yves, qui se trouve à sa gauche, accompagne Marthe avec son bras pour la guider vers l'endroit qu'on lui indique, mais Marthe ne comprend toujours pas ce qu'on veut d'elle. Alice fait alors le mouvement d'avancer en engageant tout son corps et répète la consigne en prenant soin de bien articuler le mot, tout en élevant un peu plus le ton de sa voix. Karen et Yves eux aussi accentuent corporellement leurs gestes de support. Marthe saisit alors la consigne (V4).
- 37 Au cours de cette interaction, les élèves Karen et Yves ont réagi spontanément à la confusion de Marthe causée par son trouble auditif. Sans qu'Alice ne leur demande, il-elle-s se sont montrés-e-s *solidaires* à la cause de Marthe en réalisant un geste *empathique* et de *support*. Les deux stratégies identitaires : encourager la solidarité entre les élèves et les sensibiliser à la différence représentent le fruit des efforts d'Alice tout au long de l'année scolaire. Elle stimule ainsi des valeurs inclusives chez les enfants : « Je travaille

le groupe pour les amener à voir qu'une fois que tu respectes quelqu'un, peu importe ses différences, c'est là que tu peux trouver quelque chose de beau » (E1). Ainsi, les alliances entre élèves peuvent générer le *respect* d'autrui et améliorer la qualité relationnelle entre eux.

- 38 En somme, tout au long des classes observées, nous avons pu constater que les valeurs inclusives font partie intégrante des gestes posés par Alice. Ces valeurs, ancrées dans sa prémisses de valorisation de la diversité de ses élèves, sont mobilisées au gré des adaptations qu'elle réalise en permanence. Le tableau récapitulatif suivant montre l'analyse faite des valeurs inclusives qui traversent et imprègnent les interactions d'Alice dans sa classe de danse en lien avec le *Di-re-com-f-er*.

Moments générant les stratégies	Stratégies didactico-pédagogiques	Stratégies identitaires	Types d'alliances	Valeurs inclusives DI : reconnaissance de la diversité RE : respect COM : communication F : flexibilité ER : expertise reconnue
Faire appel à la solidarité de tous		Sensibiliser l'élève aux besoins d'aide des camarades	Enseignante/élèves	<i>Di-re-com-</i>
S'adapter à l'élève : des alliances adaptées aux besoins de chacun	Ajuster sa corporalité pour créer une complicité avec les élèves et pour mieux communiquer des savoirs de la danse	Adopter une attitude joyeuse qui se manifeste par les nuances dans le ton de la voix, le sourire, le toucher socio-affectif ou des gestes connotatifs à tonicité douce pour faire ressentir aux élèves leur inclusion au groupe	Enseignante/élève	<i>Di-re-com-f</i>
Développer l'empathie des élèves pour soutenir l'enseignante		Faire appel à l'empathie de l'élève pour éveiller son esprit de collaboration	Enseignante/élèves	<i>Di-re-com-f-er</i>
Apprendre à créer une équipe fonctionnelle pour se remémorer la séquence	Co-construire le sens en interagissant avec les élèves avec ouverture, logique et clarté	Encourager les élèves à écouter leurs camarades pour mieux travailler en équipe sur une séquence dansée	Enseignante/élèves Élèves/élèves	<i>Di-re-com-f-er</i>

Travailler en équipe dans un esprit ludique	Faire jouer les élèves pour qu'ils s'engagent dans l'apprentissage du mouvement	Adopter une attitude joyeuse qui se manifeste par les nuances dans le ton de la voix, le sourire ou le toucher socio-affectif à tonicité douce pour faire ressentir aux élèves leur inclusion au groupe	Enseignante/ élèves	<i>Di-re-com-f-er</i>
S'entre-aider dans la classe de danse		Encourager la solidarité entre les élèves et les sensibiliser à la différence.		<i>Di-re-com-f-er</i>

Tableau 1 : Valeurs inclusives, alliances et stratégies didactico-pédagogiques et identitaires mobilisées dans la classe d'Alice

Conclusion

- 39 Les alliances éducatives à tisser entre les professionnel·le·s, avec les familles et avec les élèves eux·elles-mêmes ont été soulignées dans la littérature scientifique comme un indispensable maillon vers l'école à visée inclusive, induisant toutefois un chamboulement important et des enjeux de taille quant au passage en actes concrets. Au travers du prisme de l'acronyme *Di-re-com-f-er* que nous avons utilisé pour présenter nos résultats, nous constatons qu'Alice réussit à créer des réseaux d'alliances qui la soutiennent dans la laborieuse tâche d'établir un environnement inclusif qui soit à la fois fonctionnel et agréable pour toutes les personnes impliquées. Elle ne se contente pas de cibler un des leviers relevés dans la littérature pour bâtir ces collaborations, mais agit plutôt pour les combiner de façon flexible afin d'agir sur le moment. La pratique de cette enseignante est fortement soutenue par son rapport au corps et au mouvement, qui est la spécificité de la discipline de la danse. C'est précisément à cette spécificité que nous attribuons l'originalité de notre étude, car elle nous permet d'observer les enfants incarner pleinement l'ensemble de valeurs inclusives dans le contexte de la classe de danse. Alice parvient à réunir ces conditions qui favorisent les alliances en mobilisant ses ressources personnelles, celles des élèves et celles venant des partenaires éducatifs externes à la classe dans un contexte où l'institution ne favorise pas suffisamment ces possibilités de travailler ensemble à des buts communs.
- 40 Finalement, nous soulignons l'avantage d'une étude de cas permettant la présentation d'une analyse détaillée de séquences de danse. Si celle-ci ne peut être généralisée à d'autres contextes de danse ou à d'autres didactiques, ces limites mêmes ouvrent la voie à des explorations de plus grande ampleur, notamment au travers d'études de cas comparées qui permettraient de souligner l'influence de la didactique de la danse, ou des didactiques disciplinaires dans les choix faits par les enseignant·es pour soutenir les visées inclusives.
- De même, des études complémentaires en danse pourraient permettre de comprendre comment soutenir les enseignant·es dans la mise en œuvre du processus de

construction des alliances reconnu à l'heure actuelle comme un élément central pour passer à une inclusion en acte⁵⁹.

BIBLIOGRAPHIE

- ANADÓN Marta, SAVOIE-ZAJC Lorraine, « Dynamique de recherche et accompagnement du changement des pratiques professionnelles », in AFIRSE (dir.), *Formation des professeurs et identité*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 101-112.
- AVRAMIDIS Elias, NORWICH Brahm, «Teachers'Attitudes towards Integration/Inclusion: a Review of the Literature», *European Journal of Special Needs Education*, n° 2, vol. 17, 2002, pp. 129-147.
- BESÍĆ Edvina, et al., «Inclusive Practices at the Teacher and Class Level: the Experts' view», *European Journal of Special Needs Education*, n° 3, vol. 32, 2017, pp. 329-345.
- BLACK-HAWKINS Kristine, FLORIAN Lani, ROUSE Martyn, *Achievement and Inclusion in Schools*, London, Routledge, 2007.
- BLUE-BANNING Martha, et al., «Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration», *Exceptional Children*, n° 2, vol. 70, 2004, pp. 167-184.
- BOLOURIAN Yasamin, et al., «General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies», *Journal of Autism Developmental Disorder*, 2021, [en ligne], <https://rdcu.be/cBKnG>, page consultée le 20 novembre 2022.
- BRAUN Virginia, CLARK Victoria, «Using thematic Analysis in Psychology», *Qualitative Research in Psychology*, n° 3, vol. 2, 2006, pp. 77-101.
- CAPP Matthew James, « The Effectiveness of universal Design for Learning: a Meta-analysis of Literature between 2013 and 2016 », *International Journal of Inclusive Education*, n° 8, vol. 21, 2017, pp. 791-807.
- CAPUTO Andrea, LANGHER Viviana, «Validation of the Collaboration and Support for Inclusive Teaching Scale in Special Education Teachers», *Journal of Psychoeducational Assessment*, n° 3, vol. 33, 2015, pp. 210-222, [en ligne], <https://doi.org/10.1177/0734282914548335>, page consultée le 20 novembre 2022.
- CARRINGTON Suzanne, «Inclusion needs a different School Culture», *International Journal of Inclusive Education*, n° 3, vol. 3, 1999, pp. 257-268, [en ligne], <https://doi.org/10.1080/136031199285039>, page consultée le 20 novembre 2022.
- CHOPRA Ritu V., GIANGRECO Michael F., «Effective Use of Teacher Assistants in Inclusive Classrooms», in SCHUELKA Matthew, et al., *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education*, London, Sage Publications, 2019, pp. 193-207, [en ligne], <http://dx.doi.org/10.4135/9781526470430.n18>, page consultée le 20 novembre 2022.
- Conseil supérieur de l'éducation, « Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire », Québec, 2017.

- EKORNES Stine, «Teacher Perspectives on their Role and the Challenges of inter-professional Collaboration in mental Health Promotion», *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, n° 3, vol. 7, 2015, pp. 193-211.
- FLORIAN Lani, «Reimagining special Education», in FLORIAN Lani (dir.), *The SAGE handbook of special education*, London, Sage, 2007, pp. 7-20.
- FRIEND Marilyn, COOK Lynne, *Interactions: Collaboration skills for school professionals*, Columbus, OH: Merrill, 2010.
- FUKKINK Ruben G., VERSEVELD VAN Marloes, «Inclusive early Childhood Education and Care: a longitudinal Study into the Growth of interprofessional Collaboration», *Journal of Interprofessional Care*, n° 3, vol. 34, 2020, pp. 362-372, [en ligne], [10.1080/13561820.2019.1650731](https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1650731), page consultée le 20 novembre 2022.
- GARDOU Charles, *La société inclusive, parlons-en !*, Toulouse, Érès, 2012.
- GILLES Jean-Luc, TIECHE CHRISTINAT Chantal, DELEVAUX Olivier, « Origine, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire », in GILLES Jean-Luc, POTVIN Pierre, TIECHE CHRISTINAT Chantal (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Peter Lang, 2012, pp. 3-20, [en ligne], <http://hdl.handle.net/20.500.12162/209>, page consultée le 20 novembre 2022.
- Gouvernement du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise*, [en ligne], <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>, page consultée le 20 novembre 2022.
- Gouvernement du Québec, *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, ministère de l'Éducation, 2020.
- HALL Tracy E., MEYER Ann, ROSE David H., *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*, New York, Guilford Press, 2012.
- HALL Pippa, «Interprofessional Teamwork: Professional Cultures as Barriers», *Journal of Interprofessional Care*, n° 19, may 2005, pp. 188-196.
- HARBONNIER-TOPIN Nicole, *Autour de la proposition dansée. Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*, Thèse de doctorat en formation des adultes et en sciences de l'éducation, sous la direction de Jean-Marie Barbier, Conservatoire national des arts et métiers de Paris, 2009.
- KARIIPPANON Katharina E., et al., «Perceived Interplay between flexible Learning Spaces and Teaching, Learning and Student Wellbeing», *Learning Environ Research*, n° 3, vol. 21, 2018, pp. 301-320, [en ligne], <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9254-9>, page consultée le 20 novembre 2022.
- KNACKENDOFFEL Ann, DETTMER Peggy, THURSTON Linda P., *Collaborating, Consulting and working in teams for Students with special Needs*, Boston, Pearson, 2017.
- KUHLTHAU Carol C., MANIOTES Leslie K., CASPARI Ann K., *Guided Inquiry: Learning in the 21st century*, Santa Barbara, ABC-CLIO LLC, 2015.
- KYZAR Kathleen B. M., STRICKLAND-COHEN Kathleen, «Family-Professional Partnerships Within Schoolwide Positive Behavior Interventions and Support (SWPBIS): Preliminary Evidence for the Partnering for Positive Behavior (PPB) Meeting Strategy», *Inclusion*, n° 5, vol. 4, 2017, pp. 248-262.
- LOWREY K. Alisa, et al., «More Than One Way: Stories of UDL and Inclusive Classrooms», *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, n° 4, vol. 42, 2017, pp. 225-242.

MARKLE Robert S., et al. «Effective School Teams: Benefits, Barriers, and best Practices», in WEIST Mark D., et al., *Handbook of school mental health: Research, training, practice, and policy*, New York, Springer, 2014, pp. 59-73.

MEADAN Hedda, MONDA-AMAYA Lisa, «Collaboration to Promote Social Competence for Students with Mild Disabilities in the General Classroom: A Structure for Providing Social Support», *Intervention in School and Clinic*, n° 3, vol. 43, 2008, pp. 158-167.

MITCHELL David, *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, London, Routledge, 2013, [en ligne], <https://doi.org/10.4324/9780203105313>, page consultée le 22 novembre 2022.

PAILLÉ Pierre, MUCCHIELLI Alex, *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales [2003]*, Paris, Armand Colin, 2016.

PRUD'HOMME Luc, et al., « La légitimité de la diversité en éducation : Réflexion sur l'inclusion », *Éducation et Francophonie*, n° 2, vol. 93, 2011, pp. 6-22.

RAMEL Serge, VIENNEAU Raymond, « Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales », in Luc Prud'homme, et al. (dir), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2016.

RIZZOLATTI Giacomo, et al., «Resonance behaviors and mirror neurons», *Archives italiennes de biologie*, vol. 137, 1999, pp. 85-100.

SAILOR Wayne S., McCART Amy B., «Stars in Alignment», *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, n° 1, vol. 39, 2014, pp. 55-64.

TURNBULL Ann, TURBIVILLE Viki, TURNBULL H. R., « Evolution of family-professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century », in SHONKOFF J.P., MEISELS S. J., , *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge University Press, 2000, pp. 630-650.

TSCHANNEN-MORAN Megan, *Trust matters: Leadership for successful schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 2014.

VERMERSCH Pierre, *L'Entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2017.

VIENNEAU Raymond, *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*, Gaëtan Morin, 2005.

WELCH Marshall, BROWELL Kerrilee, SHERIDAN Susan. M., «What's the Score and Game Plan on Teaming in Schools?: A review of the literature on team teaching and school-based problem-solving teams», *Remedial and Special Education*, n° 1, vol. 20, 1999, pp. 36-49.

NOTES

1. BLACK-HAWKINS Kristine, FLORIAN Lani, Rouse Martyn, *Achievement and inclusion in schools*, London, Routledge, 2007.

2. Programme de formation de l'école québécoise primaire et secondaire, Gouvernement du Québec, [en ligne], <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>, page consultée le 22 novembre 2022.

3. Gouvernement du Québec, *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, ministère de l'Éducation, 2020, p. 62.

4. *Ibid.*

5. Conseil supérieur de l'éducation, « Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^{ème} année du secondaire », Québec, 2017, p. 1.

6. FLORIAN Lani, «Reimagining special Education», in FLORIAN Lani (dir.), *The SAGE handbook of special education*, London, Sage, 2007, pp. 7-20.
7. Programme de formation de l'école québécoise primaire et secondaire, *op. cit.*
8. UNESCO 2000 cité dans RAMEL Serge, VIENNEAU Raymond, « Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales », in PRUD'HOMME Luc, *et al.* (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2016, p. 33.
9. FRIEND Marilyn, COOK Lynne, *Interactions: Collaboration skills for school professionals*, Columbus, OH: Merrill, 2010.
10. Gouvernement du Québec, *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2020, p. 68.
11. MEADAN Hedda, MONDA-AMAYA Lisa, «Collaboration to Promote Social Competence for Students with Mild Disabilities in the General Classroom: A Structure for Providing Social Support», *Intervention in School and Clinic*, n° 3, vol. 43, 2008, pp. 158-167.
12. GILLES Jean-Luc, TIECHE CHRISTINAT Chantal, DELEVAUX Olivier, « Origine, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire », in GILLES Jean-Luc, POTVIN Pierre, TIECHE CHRISTINAT Chantal (.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Suisse, Peter Lang, 2012, pp. 3-20.
13. ANADÓN Marta, SAVOIE-ZAJC Lorraine, « Dynamique de recherche et accompagnement du changement des pratiques professionnelles », in AFIRSE (dir.), *Formation des professeurs et identité*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 101-112.
14. Pour cette recherche, le comité d'évaluation éthique du CRSH a accordé le certificat d'approbation éthique : n° 2987_e_2018
15. Deux membres de l'équipe de recherche étaient chargés des enregistrements vidéo. Les photos montrées dans ce texte sont des captures d'écran à partir de nos captations vidéo.
16. VERMERSCH Pierre, *L'Entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2017.
17. PAILLÉ Pierre, MUCCHIELLI Alex, *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales [2003]*, Paris, Armand Colin, 2016.
18. BRAUN Virginia, CLARK Victoria, «Using Thematic Analysis in Psychology», *Qualitative Research in Psychology*, n° 3, vol. 2, 2006, pp. 77-101.
19. Par considération éthique, l'anonymat de tous nos participant·e·s est préservé par l'utilisation de pseudonymes.
20. Stratégie didactico-pédagogique : « mode d'organisation d'une activité d'apprentissage ou d'une série d'activités d'apprentissage définissant les interactions entre le sujet qui apprend (l'élève), l'objet enseigné ou la matière enseignée (les résultats d'apprentissage poursuivis) et l'agent d'éducation qui sert de soutien à l'apprentissage. », in VIENNEAU, Raymond, *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*, Gaëtan Morin, 2005, p. 45.
21. MARKLE Robert S., *et al.*, «Effective School Teams: Benefits, Barriers, and best Practices», in WEIST Mark D. *et al.* (dir.), *Handbook of school mental health: Research, training, practice, and policy*, New York, Springer, 2014, pp. 59-73.
22. CHOPRA Ritu V., GIANGRECO Michael F., «Effective Use of Teacher Assistants in Inclusive Classrooms», in SCHUELKA Matthew, *et al.*, *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education*, London, Sage Publications, 2019, pp. 193-207.
23. CAPUTO Andrea, LANGHER Viviana, «Validation of the Collaboration and Support for Inclusive Teaching Scale in Special Education Teachers», *Journal of Psychoeducational Assessment*, n° 3, vol. 33, 2015, pp. 210-222.
24. BESIĆ Edvina, *et al.*, «Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view», *European Journal of Special Needs Education*, n° 3, vol. 32, 2017, pp. 329-345.
25. SAILOR Wayne S., McCART Amy B., «Stars in Alignment», *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, n° 1, vol. 39, 2014, pp. 55-64.

26. PRUD'HOMME Luc, *et al.*, « La légitimité de la diversité en éducation : Réflexion sur l'inclusion », *Éducation et Francophonie*, n° 2, vol. 39, 2011, pp. 6-22 ; GARDOU Charles, *La société inclusive, parlons-en !*, Toulouse, Érès, 2012.
27. CARRINGTON Suzanne, «Inclusion Needs a different School Culture», *International Journal of Inclusive Education*, n° 3, vol. 3, 1999, pp. 257-268.
28. KUHLTHAU Carol C., MANIOTES Leslie K., CASPARI Ann K., *Guided inquiry: Learning in the 21st century*, Santa Barbara, ABC-CLIO LLC, 2015.
29. AVRAMIDIS Elias, NORWICH Brahm, «Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature», *European Journal of Special Needs Education*, n° 2, vol. 17, 2002, pp. 129-147.
30. TURNBULL Ann, TURBIVILLE Viki, TURNBULL H. R., «Evolution of family-professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century», in SHONKOFF J. P., MEISELS S. J. (dir.), *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge University Press, 2000, pp. 630-650; EKORNES Stine, «Teacher Perspectives on their Role and the Challenges of inter-professional Collaboration in mental Health Promotion», *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, n° 3, vol. 7, 2015, pp. 193-211.
31. TSCHANNEN-MORAN Megan, *Trust matters: Leadership for successful schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 2014.
32. BLUE-BANNING Martha, *et al.*, «Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration», *Exceptional Children*, n° 2, vol. 70, 2004, pp. 167-184. «Being reliable; Keeping the child safe; Being discreet, Valuing the child; Being nonjudgemental; Being courteous; Exercising nondiscrimination; Avoiding intrusion.», p. 174. Traduit de l'anglais par les auteures.
33. KYZAR Kathleen B. M., STRICKLAND-COHEN Kathleen, «Family-Professional Partnerships Within Schoolwide Positive Behavior Interventions and Support (SWPBIS): Preliminary Evidence for the Partnering for Positive Behavior (PPB) Meeting Strategy», *Inclusion*, n° 5, vol. 4, 2017, pp. 248-262.
34. HALL Pippa, «Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers», *Journal of Interprofessional Care*, n° 19, may 2005, pp. 188-196.
35. *Ibid.*
36. KNACKENDOFFEL Ann, DETTMER Peggy, THURSTON Linda P., *Collaborating, consulting and working in teams for students with special needs*, Boston, Pearson, 2017; HALL Pippa, *op. cit.*
37. BLUE-BANNING Martha, *et al.*, *op. cit.*
38. MITCHELL David, *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, London, Routledge, 2013; LOWREY K. Alisa, *et al.*, «More Than One Way: Stories of UDL and Inclusive Classrooms», *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, n° 4, vol. 42, 2017, pp. 225-242; CAPP Matthew James, «The Effectiveness of universal Design for Learning: a Meta-analysis of Literature between 2013 and 2016», *International Journal of Inclusive Education*, n° 8, vol. 21, 2017, pp. 791-807.
39. BOLOURIAN Yasamin, *et al.*, «General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies», *Journal of Autism Developmental Disorder*, 2021.
40. KARIIPPANON Katharina E., *et al.*, «Perceived Interplay between flexible Learning Spaces and Teaching, Learning and Student Wellbeing», *Learning Environments Research*, n° 3, vol. 21, 2018, pp. 301-320.
41. HALL Tracy E., MEYER Ann, ROSE David H., *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*, New York, Guilford Press, 2012.
42. BRONSTEIN Laura, «A Model for interdisciplinary Collaboration», *Social Work*, n° 3, vol. 48, 2003, pp. 297-306.

43. *Ibid.*, p. 301, «Behavior that characterizes Flexibility includes reaching productive Compromises in the Face of Disagreement and the Alteration of Role as Professionals respond creatively to what's called for». Traduit de l'anglais par les auteures.
44. WELCH Marshall, BROWNELL Kerrilee, SHERIDAN Susan M., «What's the Score and Game Plan on Teaming in Schools?: A review of the literature on team teaching and school-based problem-solving teams», *Remedial and Special Education*, n° 1, vol. 20, 1999, pp. 36-49. HALL Pippa, *op. cit.*
45. FUKKINK Ruben, VAN VERSEVELD Marloes, « Inclusive early Childhood Education and Care: a longitudinal Study into the Growth of interprofessional Collaboration », *Journal of Interprofessional Care*, n° 3, vol. 34, 2020, pp. 362-372.
46. GARDOU Charles, *op. cit.*
47. Diplômée de l'université du Québec à Montréal (UQAM) : Programme de formation initiale à l'enseignement de la danse en milieu scolaire.
48. Les codes entre parenthèses réfèrent à la provenance des données.
 V : données audiovisuelles (le chiffre représente la période observée)
 O : observation ethnographique (le chiffre représente la période observée)
 É : échange informel
 E1 : entretien semi-dirigé
 E2 : entretien d'explicitation
49. Dans le contexte québécois, les ressources spécialisées sont les spécialistes qui apportent du soutien aux élèves en situation de handicap : psychoéducatrice, psychologue, ergothérapeute ou orthopédaogogue.
50. HARBONNIER-TOPIN Nicole, *Autour de la proposition dansée. Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*, Thèse de doctorat en formation des adultes et en sciences de l'éducation, sous la direction de Jean-Marie Barbier, Conservatoire national des arts et métiers de Paris, France, 2009.
51. RIZZOLATTI Giacomo, *et al.*, «Resonance Behaviors and Mirror Neurons», *Archives italiennes de biologie*, vol. 137, 1999, pp. 85-100.
52. Stratégie identitaire : voir note 49.
53. Stratégie identitaire : Acte discursif ou comportemental visant à apaiser les tensions afin de favoriser l'agir inclusif (définition inspirée d'Hélène Duval, 2011 ; 2018). Dans le texte, le terme stratégie identitaire réfère à cette définition.
54. DUBOIS Olivier, *L'homme de l'Atlantique*, 2010, [en ligne], <https://www.youtube.com/watch?v=bEpbraTZwkY>, page consultée le 22 novembre 2022.
55. Règle de gestion de classe : Il s'agit pour l'élève de déplacer ses propres chaussures lorsqu'il a un comportement à ajuster.
56. Les élèves auxquels elle fait référence sont des élèves en situation de handicap.
57. PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise, Gouvernement du Québec, [en ligne], <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>, page consulté le 22 novembre 2022.
58. Stratégie identitaire : voir note 55.
59. GARDOU Charles, *op. cit.*

RÉSUMÉS

Parmi les enjeux actuels de l'articulation entre danse et éducation, cet article porte un regard particulier sur celui de l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves en situation de handicap. Comment Alice, enseignante de danse au Québec, dans ses interactions didactico-pédagogiques avec ses élèves, mobilise-t-elle des savoirs et des savoirs faire qui favorisent l'apprentissage pour tous ? Au sein d'une recherche menée au Québec, ont été croisés le cadre théorique des alliances éducatives et celui de la didactique de la danse. À partir d'extraits de pratiques filmées des cours de danse d'Alice et via des extraits de l'entretien d'explicitation mené auprès d'elle, nous mettrons en évidence que les stratégies didactico-pédagogiques d'Alice soutiennent un réseau d'alliances tissées avec les élèves. Cela passe par la mise en œuvre d'actions et de discours qui reconnaissent leur diversité et leur expertise singulière, en s'appuyant sur des valeurs de respect et d'équité, tout en utilisant des propositions variées et adaptées, au cœur d'une communication ouverte et attentive.

Among the current issues in the articulation between dance and education, this article takes a particular look at pedagogical interventions used to follow the needs of all students including those with disabilities. How does Alice, a dance teacher in Quebec, mobilize knowledge and know-how in her didactic-pedagogical interactions with her students that promote learning for all? Within a research project conducted in Quebec, the theoretical framework of educational alliances and that of dance didactics were crossed. Using excerpts from Alice's filmed dance class practices and excerpts from an explanatory interview conducted with her, we will show that Alice's didactic-pedagogical strategies support a network of alliances forged with her students. This involves the implementation of actions and discourses that recognize their diversity and singular expertise, based on values of respect and equity, while using varied and adapted propositions, at the heart of an open and attentive communication.

INDEX

Keywords : educational alliances, education, dance, handicap, inclusion

Mots-clés : alliances éducatives, danse, éducation, handicap, inclusion

AUTEURS

DELPHINE ODIER-GUEDJ

Après avoir été professeure plus de douze ans à l'université du Québec à Montréal puis à Monash University, Delphine Odier-Guedj est actuellement professeure ordinaire à la HEP-Vaud, Lausanne, Suisse, où elle dirige le laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives. S'appuyant sur un large éventail de recherches et de théories à la croisée de la didactique, de l'analyse des interactions et de celle des mouvements, ses recherches visent à promouvoir les alliances éducatives notamment lors de la scolarisation d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et l'inclusion. De manière empirique, elle utilise des méthodes qualitatives, créatives et l'analyse non directive de la vidéo.

CITLALI JIMENEZ

Citlali Jimenez a œuvré plusieurs années dans le domaine de la danse, d'abord comme danseuse, puis comme enseignante de danse. Détentrice d'une maîtrise en danse de l'université du Québec à Montréal et formée à l'entretien d'explicitation, elle collabore présentement comme agente de support à la recherche dans deux projets subventionnés par le CRSH au Département de danse (UQAM) : le premier explore les enjeux de l'inclusion dans la classe de danse en milieu scolaire, le deuxième est en lien avec la recherche sur l'analyse du mouvement. Ses intérêts de recherche portent sur les champs de l'enseignement de la danse, la somatique, l'intercorporalité et l'analyse du mouvement.

HÉLÈNE DUVAL

Hélène Duval (Ph. D. en sciences de l'éducation) est professeure associée au Département de danse de l'université du Québec à Montréal (UQAM) et chercheuse associée du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle croise les concepts d'identité professionnelle, de réflexivité, de création et de pédagogie dans des dispositifs de recherche et de formation. Elle est engagée dans des études financées (FRQS-CRSH) portant sur l'éducation artistique, notamment sur la danse comme moyen d'inclusion scolaire et sociale, ainsi que dans une recherche FRQ-Prisme en art et génie.

CAROLINE CHARBONNEAU

Caroline Charbonneau (B.A. et M.A. en danse) est agente de support à la recherche à l'université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation somatique, l'éducation artistique, l'intercorporalité, et le travail de partenaires en danse et en acro-yoga. Elle est formée à l'entretien d'explicitation (Vermersch) et à la pratique somatique du Mouvement authentique. Elle enseigne l'acro-yoga – discipline fusionnant le travail de partenaires acrobatique et le yoga – au grand public et sous forme d'ateliers spécialisés destinés aux étudiant·e·s des programmes de danse collégiaux et universitaires.

CAROLINE RAYMOND

Caroline Raymond (Ph. D. en éducation) est professeure au Département de danse de l'université du Québec à Montréal (UQAM). Ses recherches portent sur les pratiques didactiques et pédagogiques en danse et sur l'éducation artistique inclusive. Formatrice à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017), membre du Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2), elle accompagne des étudiant·e·s de cycles supérieurs et des artistes professionnels au moyen de cette méthode, qu'elle utilise dans ses recherches. Elle est aussi co-fondatrice du Groupe de recherche interdisciplinaire en arts vivants à la faculté des arts de l'UQAM.