

Développer la présence, moyen d'inclusion d'un élève  
Ulis en situation de handicap en classe ordinaire.  
*L'exemple de Maryon en danse*

Valérie VILAINÉ  
Université de rennes 2

**Résumé :** Notre étude concerne l'observation et la compréhension du processus de présence en danse chez un élève en situation de handicap, scolarisé en classe de CM1 et soutenu par le dispositif Ulis. La présence en danse nous apparaît comme un système où l'attention joue un rôle majeur, sensible est à la fois à soi, aux autres et à l'œuvre. Les notions de « dialectique contrat/ milieu » et de milieu-soi, travaillées dans la théorie de l'action conjointe en didactique, sont utilisées pour décrire et comprendre ce qui se passe dans le concret de la classe.

**Mots clés :** inclusion – situation de handicap – présence – danse - attention

## Introduction

En 2013, la loi sur la refondation de l'École de la République introduit le concept d'école inclusive, engageant tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'école contribue ainsi à l'égalité des chances, reconnaissant que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser (MEN, 2013). C'est un renversement de perspective : passage de l'intégratif vers inclusif (Plaisance, 2007). Précisons cette différence : la perspective intégrative repose sur les capacités de l'élève à s'adapter à l'école, accompagnée généralement d'une vision déficitaire du handicap lié aux manques de la personne ; *a contrario*, la perspective inclusive suppose que l'école s'adapte à la diversité des élèves, avec une adaptation des situations pédagogiques des professeurs à la singularité des élèves. Ainsi, l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (2015) est un des dispositifs inclusifs qui scolarise des élèves reconnus en situation de handicap par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). L'Ulis est située dans une école élémentaire, au collège ou au lycée.

Au regard de cette école à l'orientation inclusive, nous nous intéressons au processus d'enseignement – apprentissage dans l'activité danse pour un élève en situation de handicap, scolarisé dans une classe de CM1 et soutenu par un dispositif Ulis. Plus précisément, nous

étudions la « présence corporelle<sup>1</sup> » de cet élève en danse. Il s'agit de questionner le passage de « être présent », marqué par la singularité de l'élève, la manière particulière et familière pour lui d'« être », vers « entrer en présence artistique » au sein d'un groupe chorégraphique.

Nous nous centrons donc, non pas sur la singularité de leur handicap, mais bien sur le « processus de présence » en danse : comment le travail de création au sein du groupe chorégraphique d'élèves avec l'accompagnement des professeurs permet-il à l'élève en situation de handicap de développer sa présence ? Autrement dit, comment développer la présence deviendrait-il un moyen d'inclure un élève d'Ulis en classe ordinaire ?

Dans cette étude, notre intérêt se porte sur le projet artistique d'une classe de CM1 (PEAC, 2013) dont le fil conducteur est « la bulle imaginaire » (mars 2019 à mai 2019). Lors de la mise en œuvre des séances, les professeur.e.s de CM1 (Pcm1) et d'Ulis (Pulis) se partagent les responsabilités *in situ* (co-enseignement). En outre, la préparation des séances en amont est réalisée de manière coopérative entre professeur.e.s et chercheur.e.

## 1. Description détaillée de l'étude de cas

Nous choisissons de décrire un épisode issu de la séance 3 et de suivre un sous-groupe de quatre garçons dans lequel évolue l'élève d'Ulis, Maryon. Préalablement, nous présentons brièvement le déroulement de la séance construite en trois phases.

La phase d'échauffement : Les élèves ont observé et décrit deux mouvements créés et choisis parmi les productions des élèves :

- « prendre avec les mains et souffler sur la bulle imaginaire », présenté par une élève de CM1 ;
- « tourner sur soi-même et descendre au sol avec la bulle », présenté par deux élèves de CM1.

Les professeur.e.s ont demandé ensuite à chaque élève de reproduire individuellement ces deux mouvements dans l'espace de la salle.

La phase dite d'exploration : Il s'agit de construire en duo une chorégraphie de 4 à 5 mouvements comprenant les deux précédents mouvements.

Phase dite de présentation : A l'issue de leur recherche, les chorégraphies sont présentées à la classe.

Notre épisode concerne le travail de quatre élèves lors de la phase d'exploration et de présentation (durée 12'27) : Maryon (M), Eliot (El), Sofian (S), Emeric (Em), repérables sur




---

<sup>1</sup> La notion de « présence corporelle » tente d'explicitier à travers l'étude de dispositifs de formation en arts » dans le cadre du projet Acore (Arts, corps & éducation) labellisé MSHB (Maison des Sciences de l'Homme en Bretagne)

les images par ces initiales. Nous observons particulièrement l'évolution du mouvement « tourner sur soi-même et descendre au sol avec la bulle imaginaire ». Cinq moments-clés sont identifiés. Nous les décrivons à la suite à l'aide des extraits du transcript ainsi que de photos accompagnées de flèches vertes pour la direction du mouvement et les flèches rouges pour la direction du regard.

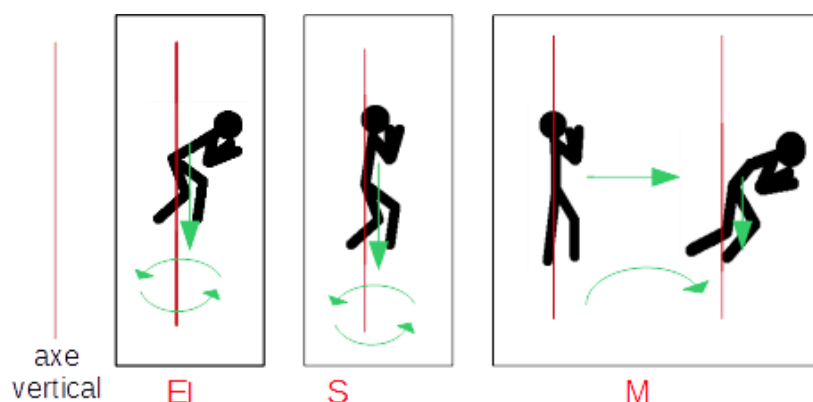
### **Tourner sur soi-même** (durée : 2'07 – TdP/A<sup>2</sup> de 27 à 41)

Eliot (El) propose un premier enchaînement chorégraphique : commencer par « tourner et descendre au sol avec la bulle imaginaire », suivi de « prendre et souffler sur la bulle imaginaire » (TdP 27). Les quatre élèves se mettent alors à enchaîner une première fois ces deux mouvements. Nous observons que chaque élève les réalise avec son propre rythme et avec sa propre manière. Ensuite, ils reprennent « tourner et descendre au sol avec la bulle imaginaire ». Ce mouvement peut être décrit en 3 temps : tourner sur soi-même (image 1), descente au sol en tournant (image 2), arrivée au sol (image 3).

 <p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">Tour sur soi-même</p>	 <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">Descente au sol en tournant</p>	 <p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">Arrivée au sol</p>
<p><i>Maryon (M, sweat noir) a les bras le long du corps et se déplace latéralement.</i>  <i>Eliot (El Pull gris) fait un tour sur lui-même tout en descendant au sol avec les bras pliés et mains proches, paumes vers soi. Le buste est penché vers l'avant.</i>  <i>Sofian tourne sur lui-même, buste plutôt droit, bras pliés, les mains jointes tout en descendant.</i>            (TdA 33 à 20'27)</p>	<p><i>Maryon commence son tour en se décalant vers l'extérieur du groupe.</i>  <i>Eliot est arrivé au sol tandis que Sofian continue son tour.</i>            (TdA 33 à 20'27)</p>	<p><i>Maryon descend au sol à l'écart du groupe.</i>  <i>Eliot commence à se relever.</i>  <i>Sofian est descendu au sol</i>            (TdA 33 à 20'27)</p>

<sup>2</sup> Pour chaque épisode, un transcript est réalisé dont voici les principales caractéristiques : tours d'actions (Loquet, Roessle et Roncin, 2006) avec une description corporelle et motrice des actants (TdA) et tours de paroles correspondant aux contenus verbaux des actants (TdP).

Nous remarquons que ce mouvement est reproduit de différentes façons par les élèves. Nous proposons un schéma afin de mieux identifier les actions motrices en jeu.



*Schéma 1 : Types de tours par rapport à l'axe vertical géocentré à l'aplomb des appuis pieds*

Eliot (EI) et Sofian (S) ont les bras pliés et les mains proches, paumes vers soi comme s'ils soutenaient la bulle. Eliot (EI) plie ses genoux, penche le buste vers l'avant et descend au sol tandis que Sofian (S) a un buste plutôt droit à l'aplomb des pieds. Lors du tour de ces deux élèves, le bassin est placé dans l'axe vertical géocentré au-dessus des appuis au sol. Quant à Maryon (M), il se déplace latéralement, le bassin dérive en avant de la verticale des appuis lorsqu'il tourne sur lui-même.

Pour réaliser le second mouvement, les élèves rencontrent un problème : après la descente, l'enchaînement prévu suppose de se relever pour « souffler sur la bulle. » Or, le passage de la position au sol à la position verticale apparaît difficile. Eliot initie une solution : « se relever directement en tournant », c'est-à-dire sans s'arrêter au sol.



Eliot : on fait un tour et tu te rejets direct. Eliot recommence son tour et se redresse à la verticale. Les trois élèves le regardent. (Extrait TdP/A 34 à 20'31)



Maryon tourne à mi-hauteur, buste dans l'axe vertical et se relève. (Extrait TdA 39 à 20'45)

Maryon regarde et écoute la proposition d'Eliot. Il se met à tourner avec les genoux légèrement pliés à mi-hauteur sans descendre au sol. Nous remarquons que l'axe corporel géocentré est



conservé et que le tour se fait autour de celui-ci. Il garde ses mains proches, paumes vers le plafond comme pour soutenir la bulle.

Nous relevons que Eliot est un élève qui est source de propositions pour le groupe. Cependant, les interactions apparaissent privilégiées entre Eliot et Sofian tant par des échanges verbaux que par le regard. De leur côté, Emeric et Maryon sont plutôt en position d'observateur et d'écoute ce qui leur permet peut-être de mieux comprendre les actions en jeu dans le mouvement à reproduire.

### **S'accroupir et se relever** (durée : 0'29 – TdP/A de 43 à 49)

Le groupe reprend l'enchaînement des deux mouvements en incluant « se relever directement ». Après son tour, Maryon arrive au sol comme s'il tombait accidentellement, puis roule sur le dos. Cette descente peut donner l'impression d'une chute, impliquant ensuite une remontée indirecte à la verticale par un repositionnement des pieds sur le sol. Remarquant cette action, la professeure Ulis s'adresse à Maryon en établissant un lien entre la descente au sol observée et le mouvement initial (décrit par les deux élèves lors de l'échauffement) : « Maryon est-ce qu'elles tombent comme ça par terre, comment elles terminent [...] de tourner » (extrait TdP 43). Au fur et à mesure de l'échange, Pulis sollicite oralement les autres élèves du groupe autour de ces questions et dans le même temps, elle montre corporellement deux arrivées au sol :

- la première s'appuie partiellement sur celle de Maryon (a) : s'accroupir, s'asseoir latéralement, s'allonger au sol ;
- la seconde s'appuie sur le mouvement initial (b) : s'accroupir, s'arrêter avec les genoux pliés, le bassin restant dans l'axe vertical du tour.

 <p>(a)</p> <p>Pulis : vous pouvez peut-être après partir (inaudible). <i>Pulis s'accroupit avec les bras pliés, croisés proche du buste, s'assoit, tourne les hanches vers la droite et s'allonge sur le côté. Pulis se relève.</i> (Extrait TdP/A 47 à 21'21)</p>	 <p>(b)</p> <p>Pulis : quand elles tournent elles sont comme ça maryon elles tournent hop on s'arrête. Après tu peux proposer de t'allonger Maryon si tu veux, tu peux leur demander s'ils veulent faire comme ça. <i>Pulis tourne sur elle-même, descend au sol et se relève.</i> (Extrait TdP/A 47 à 21'21)</p>
--	---

Nous constatons que Pulis a comme un double adressage : elle s'adresse au groupe avec « vous pouvez peut-être après partir » (Extrait TdP/A 47) et en même temps à Maryon avec la phrase suivante : « après tu peux proposer de t'allonger Maryon si tu veux, tu peux leur demander s'ils veulent faire comme ça » (Extrait TdP/A 47) Elle crée ainsi un lien entre les deux arrivées tout en donnant la possibilité pour Maryon de proposer au groupe l'alternative suivante : « descendre au sol en gardant l'axe vertical du bassin et ensuite s'allonger sur le côté ». Cet échange est un moment crucial car il provoque un changement dans l'ordre des mouvements. Eliot propose alors une inversion : commencer par « prendre et souffler sur la bulle », suivi de « tourner et descendre au sol avec la bulle » afin de prendre en compte la proposition de Pulis/Maryon : « s'allonger au sol ».

### **S'accroupir et s'allonger au sol** (durée : 0'15 – TdP/A de 56 à 58)

Les élèves reprennent ce nouvel enchaînement mais Sofian et Eliot rencontrent une difficulté pour « s'allonger au sol » après le tour. Ce passage est délicat et entraîne un léger déséquilibre non contrôlé. Eliot propose de marquer « un arrêt en étant accroupi » avant de « s'allonger » sur le côté.



Eliot : tu vois on tourne tu dois t'arrêter tu vois tu dois t'arrêter (à Sofian). *Eliot tourne sur lui-même genoux pliés, descend au sol latéralement en prenant appui sur un jambe et l'autre glisse sous la première, les jambes sur le côté et le buste redressé.* (Extrait TdP/A 57 à 22'26)

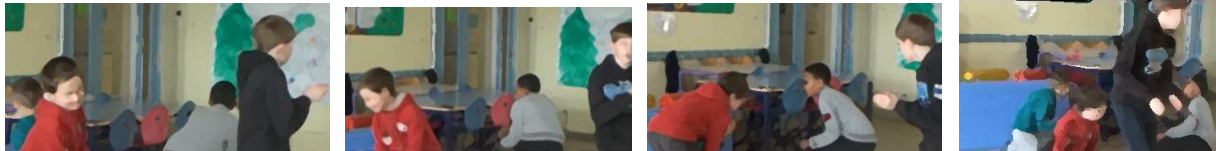


Pulis : tout doucement maryon regarde tu vas te faire mal. *Pulis montre Eliot au sol comme pour lui signifier de descendre doucement car Maryon a roulé sur le dos* (Extrait TdP/A 58 à 22'32).

Pulis les observe et signifie alors à Maryon de tourner « tout doucement » (Extrait TdP 57) car il tourne encore en dérivant avec une arrivée sur le dos au sol. Elle agit peut-être pour aider Maryon à ce que son tour reste dans l'axe vertical géocentré mais aussi parce qu'il risque d'heurter les tables et les élèves présents dans la pièce (l'espace de la salle étant restreint). Elle saisit également ce moment pour identifier ce mouvement comme celui de Maryon, en écho à sa précédente intervention : « vous êtes allongés et ce qu'avait proposé Maryon » (Extrait TdP 62 à 22'39).

### **Tourner autrement pour Maryon** (durée : 0'19 – TdP/A de 66 à 67)

A la suite, lors d'un court instant, les élèves montrent à Pulis le nouvel enchaînement. La professeure exprime son ressenti et son avis : « c'était beaucoup mieux, vous l'avez fait plus doucement et c'est vraiment plus joli » (Extrait TdP/A 68 à 23'13). Lors de cette présentation, le tour et la descente au sol de Maryon s'est modifié.



Maryon déplace debout en décrivant un petit trajet circulaire au sol, mains jointes bras au niveau du milieu du buste.

(Extrait TdP/A 67 à 23'02)



Maryon descend latéralement, dos au groupe, en pliant les genoux en regardant les autres élèves.

(Extrait TdP/A 67 à 23'02)

Afin de mieux identifier les actions motrices en jeu, nous schématisons deux tours différents.

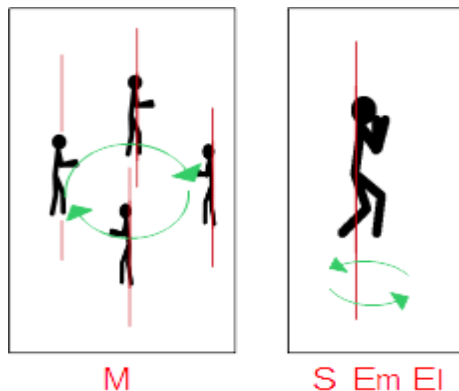


Schéma 2 : Deux interprétations de « tourner »

Eliot (El), Sofian (S), Emeric (Em) tournent sur leur axe vertical géocentré à l'aplomb des pieds, au-dessus des appuis au sol. Nous constatons que le tour de Maryon (M) s'effectue selon un trajet circulaire dans l'espace avec un dos restant à la verticale : il tourne autour d'un point extérieur à lui-même et non plus autour de son propre axe vertical ce qui entraîne une temporalité du tour est plus longue que celle des trois autres élèves. Une fois le trajet circulaire terminé, Maryon descend latéralement en étant placé dos aux élèves et s'allonge tout en regardant le groupe comme pour s'assurer de leur position. Cette manière de tourner donne la

possibilité à Maryon d'être à proximité du groupe, donc de ne pas s'en éloigner comme précédemment, de conserver un axe vertical au-dessus des appuis, de s'accroupir et de s'allonger comme les autres élèves.

**Tourner sur soi-même, s'accroupir, s'allonger** (durée : 0'05 - TdP/A 120 à 30'39)

L'évolution du tour apparaît lors de la présentation devant la classe. Maryon parvient à « tourner sur lui-même » selon l'axe vertical géocentré, à « s'accroupir » puis à « s'allonger au sol ».



Avant de présenter, il est à noter que les élèves ont poursuivi leur enquête sur « prendre et souffler sur la bulle », sur l'organisation spatiale de la chorégraphie ainsi que sur la temporalité de l'unisson (même vitesse, même énergie) des mouvements.

Nous supposons que Maryon a cherché à reproduire le tour à plusieurs reprises en essayant de s'approcher du mouvement initial en s'appuyant sur les interventions de Pulis sur l'arrivée au sol, sur les échanges entre élèves et par le changement de tour, lui permettant de rester à proximité du groupe chorégraphique. Il est possible également que le travail sur l'organisation spatiale de la chorégraphie a joué un rôle : c'est un déplacement circulaire du groupe, ce qui a peut-être aidé Maryon à différencier le « trajet circulaire » d'un « tour sur lui-même ».

## **2. Re-description en termes de « processus de présence »**

Il s'agit ici d'un jeu d'imitation/monstration (Messina, Motais-Louvel 2019) dans lequel émerge un « processus de présence » (Loquet, 2018). Nous le décrivons maintenant sous l'angle de trois composantes : une « présence à soi » au regard de l'attention de Maryon à son propre mouvement ; une « présence aux autres » par l'attention aux élèves et au professeur dans les propositions de mouvement ; une « présence à l'œuvre » par l'attention à sa propre œuvre personnelle dans l'œuvre collective.



## **Présence à soi**

Dans la création chorégraphique demandée par les professeurs, il est attendu de reproduire les deux mouvements initialement identifiés en début de séance et de les enchaîner entre eux. Ce qui est attendu suppose de : i) être capable de reproduire un mouvement, ce qui sous-entend de reconnaître les actions motrices en jeu ; ii) reconnaître le mouvement comme le passage d'un état initial à état final.

Le mouvement « tourner sur soi-même et descendre au sol » suppose une double action : une rotation autour l'axe vertical géocentré à l'aplomb des pieds, au-dessus des appuis et avec une direction du haut vers le bas. En outre, s'ajoute la dimension symbolique de la « bulle imaginaire » avec les mains proches et paumes dirigées vers le haut, les bras pliés vers le buste. La position mains/ bras de Maryon donne bien l'intention de soutenir « la bulle imaginaire ». Mais son mouvement de rotation s'effectue de deux manières : tout d'abord un tour selon l'axe corporel géocentré en dérivant du centre du groupe avec une descente au sol ressemblant à une chute semi-contrôlée dont l'arrivée est allongée ; puis, un tour selon un trajet circulaire dans l'espace, tour autour d'un point extérieur à lui-même lui permettant de rester proche du groupe et de garder l'axe vertical au-dessus des appuis.

Le problème rencontré nous semble être ici d'équilibration dans la rotation, *i.e.* le passage de l'état initial en position « être debout » à un état final en position « être accroupi ». Maryon est déséquilibré lorsqu'il tourne. Tout au long de ce travail, Maryon tente d'ajuster son tour et de résoudre son problème d'équilibration. Il lui est nécessaire d'être à la verticale pendant le tour pour faire du groupe chorégraphique. Nous observons que Maryon avance dans son rapport à son propre mouvement. Il passe de « tourner en se dérivant et s'allonger » à « tourner sur soi-même, s'accroupir et s'allonger ». Cet élève apparaît comme sensible à ses dimensions corporelles qui ne lui sont pas peut-être pas perceptibles au début. Nous relevons que le corps est bien une source de sensations donnant ainsi la possibilité d'agir autrement pour celui qui les ressent.

## **Présence aux autres**

L'action de « tourner » est prise par Maryon dans un jeu d'imitation des autres élèves et de la professeure. Il se rend attentif à leurs actions et leurs propositions pour faire évoluer son mouvement. Il regarde et écoute Eliot lors de l'explication de « tourner et se relever direct ». Il tente une rotation dans l'axe vertical géocentré sans descendre au sol, mais avec une flexion à mi-hauteur des genoux pour se relever. Puis lors de l'intervention du professeur sur l'arrivée au sol, il la regarde lors de sa monstration des différentes arrivées.

Nous remarquons également cette attention est réciproque. En effet, nous remarquons que Pulis perçoit les signes produits par Maryon quant à sa « chute » au sol. A cette occasion, Pulis saisit et reconnaît à la fois le mouvement initié par Maryon « s'allonger au sol ». Elle lui précise aussi que le mouvement initial est de « s'accroupir au sol ». Tout en rappelant à Maryon l'élément « s'accroupir », elle introduit l'élément « s'allonger » dans le mouvement. De surcroît, elle fait une monstration de ces deux mouvements, permettant une visibilité corporelle et une analogie entre eux. Nous repérons aussi que « s'allonger » devient la continuité de « s'accroupir ». Lors des échanges, Pulis considère le mouvement produit par Maryon non pas seulement comme une « chute » qui serait alors un geste spontané, proche du réel mais aussi comme une action motrice possible dans la chorégraphie (Loquet, 2018). Maryon est alors reconnu par la professeure comme un élève qui peut être source de proposition pour le groupe. Elle lui offre également la possibilité d'être reconnu par les autres élèves en l'évoquant à la place de Maryon.

Par l'intermédiaire de Pulis, Eliot reconnaît ainsi « s'allonger » comme un mouvement possible dans leur création. Par conséquent, cet élève propose une inversion de l'ordre des mouvements et l'ajout de « s'allonger ». Cependant, le passage de « s'accroupir » vers « s'allonger » pose un problème aux élèves car il entraîne un déséquilibre mal contrôlé. Eliot explique qu'il est nécessaire de « marquer un arrêt ». Cet arrêt n'est pas vu comme une pause mais plutôt comme une transition entre la fin de la rotation au sol « s'accroupir » et « s'allonger ». Nous supposons que cet élément a permis peut-être à Maryon d'identifier les actions de « tourner » et « s'accroupir » pour ensuite « s'allonger ».

### **Présence à l'œuvre**

Il s'agit de la présence de l'élève à l'œuvre qu'il est en train de créer. Nous comprenons ici le mot « œuvre » dans le sens de Chevallard i.e. toute production humaine en réponse à un problème. Cette création chorégraphique est une œuvre dansée personnelle qui constitue l'œuvre dansée collective. La présence de Maryon à l'œuvre est une attention à la fois à soi et à autrui mais également une attention reconnue par soi et par autrui. Sur un espace scénique matérialisé et devant les spectateurs, l'œuvre collective créée vient nous montrer à la fois l'élève-danseur dans la production de son propre mouvement et l'élève-chorégraphe avec l'agencement de ses mouvements inscrits dans une temporalité proche de l'unisson. Accéder à l'unisson, c'est lorsque les élèves voient la chorégraphie de la même façon. Ils entrent alors dans une même œuvre, et participent à une même culture chorégraphique.

## Conclusion

Par ce travail de description et re-description de l'épisode concret de danse en classe, nous avons essayé de mettre en évidence le « processus de présence ». Dans le déjà-là de Maryon, la rotation s'effectue selon un trajet dans l'espace, partant d'un endroit A vers un endroit B soit selon l'axe vertical par rapport à lui-même, soit par un axe extérieur à lui-même. Ce déjà-là fait partie du contrat didactique issu l'action conjointe antérieure du professeur et de l'élève. Fortement implicite, ce contrat « apparaît comme un arrière-plan commun » (CDpE, 2019, p.13) au professeur et à l'élève : « c'est un système de significations partagées » et « implique un voir-comme spécifique, ce voir-comme étant porteur de capacités » (p.13). Cependant, Maryon doit résoudre le problème « tourner sur soi-même ». Il mène une enquête pour tenter établir des relations entre des éléments épars pour en faire un système organisé. Nous parlons alors de milieu didactique qui est porteur de signes qui permettent à l'élève « d'activer des stratégies pour agir et gagner (en principe) » (p.17). Nous pensons que le milieu didactique semble être ici le milieu-mouvement de la rotation, complété par le milieu-soi (Forest& Batezat, 2013) qui « renvoie à l'usage du corps comme source de sensations » (p.91). Nous supposons que le milieu-soi a permis à Maryon des rétroactions sur son propre mouvement lui permettant ainsi de le faire progresser. Au début de la phase d'exploration, nous observons qu'il y a comme un déséquilibre entre milieu et contrat. Nous notons également aussi que l'attention portée à autrui apparaît au sein d'un milieu transactionnel. Dans cette action conjointe, des signes produits sont vus et entendus par le groupe d'élèves et la professeure, leur permettant ainsi la reconnaissance de mouvements par soi et par autrui.

Pour résumer, il nous semble que le processus de présence se perçoit comme système commun où l'attention est à la fois à soi, aux autres et à l'œuvre. Ainsi, développer la présence deviendrait un moyen d'inclure un l'élève en situation de handicap.

## Bibliographie

Collectif CDpE (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR.

Forest, D., Batezat, P. (2013). « Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique », *Éducation et didactique* [En ligne], 7-3 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1812> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1812.

Journal officiel. *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Article L111-1. En ligne le 25/01/2019 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>.

- Messina, V., Motais-Louvel, G. (2019), Transmettre une chorégraphie. Quand montrer le geste dansé, c'est aussi montrer ce qui n'est pas visible. *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR.
- Loquet, Roessle et Roncin, 2006. Les formes non verbales des communications didactiques chez l'intervenant en activités physiques, sportives et artistiques. In *Les méthodes de recherche en didactiques*, Marie-Jeanne Perrin-Glorian, Yves Reuter (dir.), Presses universitaires du Septentrion, p. 45-58.
- Loquet, M. (2017). La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège *Recherche en éducation*, 29, 38-55.
- Loquet, M. (2018). Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique, *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23, 65-79.
- Loquet, M. (2018). *Quelques éléments de cadrage théorique, présence corporelle en activités artistiques, étude de dispositifs de formation en arts*. Document interne Séminaire ACORE labellisé MSHB.
- MEN *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré*. Paris. Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015.  
[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=91826](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826)
- MEN, *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*, Paris. Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013 [https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=71673](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673)
- Plaisance, E., (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.