



Journal des anthropologues
Association française des anthropologues

122-123 | 2010
Handicaps

Les interactions sociales au sein d'un atelier théâtre

Le cas d'une adolescente trisomique

Social International in a Theatre Workshop: The Case of an Adolescent with Down's Syndrome

Frédéric Reichhart



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/jda/5624>
DOI : 10.4000/jda.5624
ISSN : 2114-2203

Éditeur

Association française des anthropologues

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010
Pagination : 305-322
ISSN : 1156-0428

Référence électronique

Frédéric Reichhart, « Les interactions sociales au sein d'un atelier théâtre », *Journal des anthropologues* [En ligne], 122-123 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/jda/5624> ; DOI : 10.4000/jda.5624

**LES INTERACTIONS SOCIALES AU SEIN D'UN
ATELIER THÉÂTRE
LE CAS D'UNE ADOLESCENTE TRISOMIQUE**

Frédéric REICHHART*

De nombreuses activités dites adaptées sont pensées et organisées de manière à ce que les personnes déficientes¹ puissent aller à l'école, pratiquer une activité sportive ou de loisir ou encore avoir un travail. Traditionnellement cloisonnées, ces activités témoignent de l'existence de pratiques aménagées en fonction des besoins spécifiques de ce public par le regroupement entre elles des personnes déficientes. La domination et généralisation d'un traitement différencié s'estompent au profit d'un décloisonnement des pratiques sous la pression de visées normatives et intégratives. Certaines activités se déroulent dans une mixité ne réunissant pas les genres masculins ou féminins, mais qui associe plutôt les personnes déficientes et non déficientes. Afin de désigner ces pratiques, plusieurs termes sont utilisés : elles sont qualifiées d'inclusives, de mixtes ou

* Équipe d'Accueil et de recherches en sciences sociales du sport (EA 1342), Université de Strasbourg
14, rue René Descartes - 67085 Strasbourg Cedex
Courriel : frederic.reichhart@wanadoo.fr

¹ Pour désigner la population de notre étude, nous n'avons pas choisi le terme de « handicapés » ou de « personnes handicapées » ni même la formule novatrice de « personnes en situations de handicap », mais le terme de personnes déficientes car celui-ci insiste sur les altérations du système organique de l'individu, c'est-à-dire sur des déficiences mentales, physiques, auditives et/ou visuelles.

de partagées. Nous avons choisi d'utiliser le terme de pratiques partagées, en référence à la mise à disposition de ressources utilisées conjointement par plusieurs utilisateurs. Inscrites sous le principe de « non-discrimination », elles privilégient l'accès des personnes déficientes aux équipements, infrastructures et espaces communs dits milieu ordinaire, en tant que fondement essentiel de l'intégration. Concernant l'activité professionnelle, la scolarisation, la formation mais aussi le sport et le loisir, les pratiques partagées incarnent l'idée d'intégrer les personnes déficientes à la société.

Notre étude aborde ces pratiques en fonction de leur idéologie et finalités intégratives. En d'autres termes, il s'agit d'identifier de quelle manière ces pratiques garantissent l'intégration. À partir d'observations et d'entretiens réalisés dans le cadre d'un atelier théâtre auprès d'une adolescente atteinte d'une trisomie 21, nous avons observé les interactions sociales qui se nouent lors de pratiques partagées. La participation de cette adolescente à cet atelier mixte contribue-t-elle à son intégration ?

Dans un premier temps, ce travail présente les fondements idéologiques, institutionnels et législatifs de ces pratiques. En convoquant la notion de coéducation, il évoque une multitude de valeurs positives attribuées à une mixité parfois sacralisée et idéalisée, sans manquer de souligner les limites de ce type de pratiques. Puis, dans un second temps, nous présentons le protocole méthodologique mis en œuvre pour cette étude. Enfin, une dernière partie développe nos résultats.

Les pratiques partagées : vers un nouveau paradigme ?

Le traitement social du handicap sous-tend des idéologies qui se concrétisent dans des pratiques et des dispositifs assimilatoires ou différentiels (Stiker, 1999 : 195). Le modèle de la différenciation préconise un regroupement par type voire parfois par degré d'altérations organiques qui justifie une prise en charge catégorielle par le souci et la volonté de répondre spécifiquement aux besoins et aux difficultés des personnes déficientes. Le modèle de l'assimilation, soutenant la non-distinction des personnes déficientes

par rapport aux personnes intègres², induit une démarche de mixité ; sous la dénomination de « pratiques partagées », cette démarche, de plus en plus courante et fréquente, trouve une résonance dans l'article 1 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées qui affirme « l'accès du mineur et de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie ». Trois décennies plus tard, l'article 2 de la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, ajoute ce principe à la scolarisation (loi du 11 février 2005, article 2). Cependant, la mixité n'en demeure pas moins une modalité ancienne et diversifiée, antérieure à ces réglementations législatives ; déjà dans les années 1960, des intégrations individuelles d'enfants déficients dans des structures de vacances et de loisirs non spécialisées sont répertoriées par Jean Lagarde³ (Camberlein et *al*, 1982 : 21). À la même époque, une alternative à la prise en charge institutionnelle des personnes déficientes mentales en établissement spécialisé prend forme avec la Communauté de l'Arche qui organise des lieux de vie où des personnes intègres choisissent de vivre au quotidien avec des personnes déficientes mentales (Spink, 2007). L'association Scoutisme pour tous, créée en 1981, met également en œuvre la mixité dans ses activités d'animation (Th. & B. Fontaine, 1996) : elle propose d'accueillir un tiers d'enfants déficients au sein de

² Nous utilisons le terme « personnes intègres » pour désigner des personnes présentant une intégrité physique non altérée par des déficiences. Ce choix s'appuie sur le modèle du Processus de production du handicap (PPH) qui dialectise le système organique entre une intégrité physique et une altération organique. L'usage de ce terme nous permet d'éviter l'emploi d'un certain nombre d'appellations maladroites, imprécises et parfois stigmatisantes telles que « personnes normales » « valides » « personnes non handicapées » « personnes ne présentant pas de déficiences ». Le choix d'utiliser le terme de personne intègre résonne avec celui d'utiliser l'appellation personne déficiente.

³ Fondateur de l'Association pour la sauvegarde des enfants invalides, puis animateur dans un CREAI (Centre régional pour l'enfance et l'adolescence inadaptées).

chaque groupe de scouts. En 1992, dans le cadre du sport scolaire, la création du programme « Sport intégré » permet notamment à des adolescents déficients physiques et visuels d'accéder à des compétitions organisées au sein de l'Union nationale du sport scolaire (UNSS) (Callède, 2007). Plus récemment, de nombreuses crèches et haltes-garderies accueillent des enfants déficients⁴ (Charpy, 2004) avec d'autres enfants, qualifiés de « normaux ». L'ensemble de ces actions, impliquant une mixité, fait appel au concept polysémique de coéducation. Initialement utilisée pour désigner l'éducation des garçons et des filles dans des groupes mixtes, la coéducation apparaît avec l'Éducation nouvelle, soulignant ainsi la collaboration et l'influence structurante de chaque genre sur l'autre (Raymond, 2003). Dans notre cas, nous parlerons de coéducation, en référence à l'organisation et au déroulement d'activités regroupant des personnes déficientes et intègres qui favoriseraient un apprentissage mutuel de « bonnes conduites ».

Dans cette perspective, plusieurs études relatives aux relations entre enfants déficients et intègres analysent les conséquences de la coéducation. À partir des années 1980, les travaux de Ravaud, Beaufils et Paicheler (1986 et 1987) soulignent les effets de la fréquentation quotidienne de personnes déficientes sur la construction des représentations du handicap. Les recherches de ces auteurs montrent, dans la coéducation en milieu scolaire, que les enfants intègres n'attribuent pas les caractéristiques classiques du handicap pour décrire un bon camarade déficient. En revanche, ces enfants conservent une perception catégorielle des enfants déficients ; ainsi, la familiarité induite par la coéducation conforte la considération d'un camarade intègre ou déficient, sans pour autant supprimer la représentation catégorielle de la déficience. Selon Lafay (1990), les pratiques partagées contribuent à l'apprentissage de la différence et

⁴ À ce sujet, l'Association des collectifs enfants parents professionnels (ACEPP) a édité une brochure intitulée *Des lieux d'accueil associatifs et parentaux pour l'intégration des enfants en situation de handicap et de leurs familles*.

de la tolérance ; pour les enfants intègres, par exemple, la fréquentation d'enfants déficients favorise le développement de comportements de solidarité et de parrainages. Pour les enfants déficients, la mixité constitue un profit pour la construction et le développement de leur personnalité. Quant à Robert et Lindsell (1997), ils précisent l'importance du comportement des enfants intègres qui agissent comme des « tuteurs » et des soutiens très efficaces vis-à-vis des enfants déficients. Les auteurs insistent aussi sur la qualité des relations inter-enfants pour la réussite de l'intégration. En fait, les modalités opérationnelles de coéducation ne sont pas sans conséquences : les travaux de Vayer et Roncin (1987) montrent bien que l'intégration individuelle d'un enfant déficient peut conduire à un isolement, alors qu'une intégration collective en groupe restreint contribue au développement de perspectives de communication et d'identification structurantes pour l'enfant déficient.

La coéducation s'accompagne de l'attribution de valeurs morales ou civiques et est dotée d'une forte dimension idéologique. Le livre *Pour apprendre à grandir ensemble* édité par l'association Scoutisme pour tous qui accueille dans ses effectifs un tiers d'enfants déficients, énumère un certain nombre de bienfaits associés à la coéducation. Concernant les enfants intègres, l'ouvrage soutient que la coéducation s'accompagne de vertus « naturelles » : il suffit qu'enfants déficients et intègres se rencontrent « pour se développer, s'épanouir » d'après Th. et B. Fontaine (*op. cit.* : 11). La rencontre coéducative transforme la perception des enfants intègres concernant les enfants déficients : elle sollicite le dépassement de la simple recherche du plaisir et de l'efficacité au profit de la tolérance (*ibid.*). L'enfant apprend aussi à perdre au jeu et décentre les résultats au profit des moyens que chacun a mobilisés. De ce fait, l'enfant déficient rappelle l'importance des valeurs humaines de chacun, permettant de découvrir que les « richesses du cœur sont aussi importantes que l'habileté ou les capacités intellectuelles » (*ibid.*). La rencontre avec la déficience amènerait les enfants à reconnaître et à dépasser la différence : côtoyer un déficient conduit à accepter la différence qui se concrétise par un comportement respectueux, plus responsable ainsi que plus de maturité (*ibid.*). Cette

vision fortement idéalisée suggère que la déficience peut déclencher une attitude coopérative et des jugements de valeurs positifs inspirés par la générosité et la tolérance. Le sceau de la déficience semble entraîner intrinsèquement des comportements altruistes et charitables, d'aide et de soutien. De même, les effets bénéfiques de la coéducation sont également décrits chez les enfants déficients. Selon Évelyne Coggiola, déléguée nationale au sein de l'association Jeunesse au plein air, les enfants intègres stimulent les enfants déficients qui gagnent en dynamisme. Dans ce cas, la coéducation semble permettre de dépasser la barrière de la déficience, d'aller au-delà des frontières dessinées par les altérations organiques et fonctionnelles.

D'autres auteurs orientent leurs travaux vers les résistances rencontrées dans la mise en place des pratiques partagées. Par exemple, Jean-François Ravaud énonce des difficultés inhérentes à la démocratisation de pratiques partagées au niveau de l'accessibilité architecturale mais également au niveau des barrières psychosociales (1991). De nombreux rapports et études soulignent les lacunes en matière d'accessibilité architecturale à l'espace et à certaines activités (Sanchez, 1989). Dans le même ordre d'idée, Ravaud souligne la contradiction qui se manifeste par des « comportements de gêne, de fuite » et des résistances collectives qui contredisent le discours volontariste, inconditionnellement favorable à l'intégration des personnes déficientes, tel qu'il apparaît dans le cadre législatif et le discours commun. Dans son livre *Corps infirmes et société*, Jacques-Henri Stiker (1997) montre les comportements hostiles et les rejets que peuvent entraîner la rencontre avec une personne déficiente. Il relate une peur issue du handicap, de la dissemblance et de la différence, une peur suscitée par celui qui n'est pas dans la norme et une peur de la désorganisation. À ces peurs, l'anthropologue ajoute le désir de meurtre en démontrant que « l'envie de tuer se porte sur tous ceux qui portent une atteinte ».

Des études psychanalytiques signalent les mécanismes inconscients suscités par la rencontre avec des personnes déficientes. Ces travaux expliquent l'hostilité et la méfiance à l'égard de la mise en place de pratiques inclusives : Simone Sausse (1996) décrit le

trouble de la vision de l'intégrité humaine et décrit le réveil des fantasmes de culpabilité ainsi que le désir de punition que peut entraîner le handicap, notamment au sein de la cellule familiale. Quant aux psychanalystes Françoise Berthier-Vittoz et Collette Assouly-Piquet (1994), elles analysent les réactions et les images fantasmatisques à partir d'entretiens auprès de professionnels du travail social. À l'aide du concept de « monstre hybride », elles mettent en exergue la mise à mal des processus d'identification, en termes de ressemblance et de différence. Elles montrent par ailleurs la difficulté de se reconnaître dans la rencontre avec des personnes déficientes et les traumatismes psychiques qui en résultent.

Malgré ces réticences, la coéducation se développe : elle devient une démarche pédagogique appliquée à de multiples pratiques mais elle apparaît aussi en tant que principe dans différents textes réglementaires et institutionnels, au niveau international et national. L'idée d'une coéducation de personnes déficientes avec leurs pairs intégrés se dévoile en filigrane, sous l'impulsion de l'UNESCO, lors d'une conférence en Thaïlande en 1990 : « les besoins des personnes handicapées peuvent être satisfaits à l'aide des services existants, à condition que ceux-ci s'accompagnent d'aménagements appropriés ». La conférence soutient l'utilisation des ressources existantes, non spécialisées et surtout adaptées pour répondre aux besoins des personnes déficientes. Le premier point de la déclaration de Salamanque sur les besoins éducatifs spéciaux de juin 1994 affirme fortement l'intérêt de la coéducation en insistant sur l'« engagement en faveur de l'Éducation pour tous, conscient qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux ». En France, depuis les années 1980, la coéducation alimente les débats relatifs à l'intégration en milieu scolaire. Elle est notamment signalée dans les circulaires du 29 janvier 1982 et du 29 janvier 1983, relatives à la mise en place de la politique d'intégration. Ces deux textes princeps en la matière soutiennent « l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence ». La coéducation se

définit non seulement comme un facteur de développement personnel mais également comme un vecteur d'intégration. Cette idée fait son chemin pour se retrouver dans la loi n° 2005-102 du 11 février 2005. En effet, l'article 2 de cette loi préconise « l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie ». Affirmé comme une disposition générale dans un texte législatif, le principe de coéducation, appliqué par les pratiques partagées, ne se cantonne plus uniquement à la scolarité, mais il apparaît transversal et se généralise à de multiples domaines relatifs au cadre de vie. Il s'agit d'instituer la non-discrimination, opposée à un traitement différencié, à une « insularisation » pour reprendre les termes de Julia Kristeva et Charles Gardou (2006), qui cantonne voire rejette les personnes déficientes dans un espace institutionnel et social à part ou un « entre-deux liminaire » (Stiker, 1997). En ce sens, la mise en place de pratiques coéducatives incarne l'idée de cohésion sociale et d'intégration.

Notre questionnement se concentre sur les vertus intégratives et socialisantes attribuées aux pratiques partagées. Ces dernières contribuent-elles à l'intégration des personnes déficientes ? Dans quel cas et mesure la coéducation aboutit-elle à l'intégration ?

Afin de répondre à ces questions, il convient de proposer une définition opératoire du concept d'intégration. La définition que nous retenons s'appuie sur les travaux de Martin Söder (1981) qui déclinent trois niveaux d'intégration. Le premier niveau, lié aux possibilités d'accès offertes par un milieu donné, renvoie à l'intégration dite physique. Il s'agit d'une personne déficiente qui se rend à la piscine municipale, d'un enfant déficient scolarisé dans un établissement en milieu ordinaire ou participant à un atelier d'animation d'un centre socioculturel : « L'intégration physique est la présence physique d'une ou de plusieurs personnes (dévalorisées) dans les établissements, les situations et au cours d'activités ordinaires où des gens non dévalorisés sont également présents » (Wolfensberger & Thomas, 1983 : 29-30). Ce type d'intégration, opposé au cloisonnement institutionnel inhérent au traitement diffé-

rencié, implique l'idée d'une coprésence. Toutefois, l'intégration physique n'implique pas nécessairement des interrelations sociales véritables, avec des « pairs non handicapés » (*ibid.*). Si l'intégration physique signifie « être parmi les autres », le second niveau que propose Söder à savoir l'intégration fonctionnelle, implique le « faire avec les autres » : il englobe non seulement l'utilisation conjointe de matériel et d'équipements communs, mais aussi la participation de la personne déficiente à des activités avec des pairs intègres. Le troisième niveau, l'intégration sociale, résultant de la combinaison de l'intégration physique et de l'intégration fonctionnelle, suppose « l'intégration d'une personne à un groupe lorsque des liens commencent à se tisser entre les deux groupes ». Dans ce cas, l'intégration sociale s'accompagne d'un sentiment d'appartenance à un groupe et se traduit par des contacts spontanés, naturels entre les individus déficients et ceux qualifiés intègres.

Cette recherche, fondée sur une étude de cas, se déroule dans un centre socioculturel strasbourgeois. Situé au centre ville, cet établissement propose des « activités et des services destinés à faciliter la vie quotidienne des familles du quartier ». Durant toute l'année, et de manière plus intense durant les congés scolaires, il organise des activités d'animation destinées à tous publics, dont des ateliers d'expression. Parmi ces derniers (danse, musique, peinture...), un atelier théâtre est animé par une auteure, metteuse en scène. L'atelier, basé sur la diction, l'improvisation et la recherche d'un personnage, vise l'écriture, la création et la réalisation d'un spectacle dont les participants sont coauteurs et acteurs. Chaque mardi soir, pendant deux heures trente, 16 préadolescents et adolescents âgés de 12 à 17 ans se retrouvent après les cours. Ce groupe, hétérogène, se compose de dix filles et six garçons, scolarisés dans des collèges et des lycées. Certains participants se connaissent du fait qu'ils sont scolarisés dans le même établissement, ou qu'ils participent à l'atelier depuis une ou plusieurs saisons. Notre étude se concentre sur cet atelier, car parmi les participants se trouve Isabelle, une adolescente présentant une trisomie 21. Selon Rondal (2010), la trisomie 21 est l'un des plus « fréquents syndromes génétiques congénitaux du handicap cognitif ». Elle se caractérise

par des signes physiques (membres courts, visage rond...) (Cuilleret, 2000) ainsi que par des difficultés d'apprentissage et de raisonnement qui se répercutent au niveau cognitif (abstraction, compréhension), au niveau langagier (prononciation, articulation) et au niveau du comportement social (Céleste, 1997). Isabelle, la participante à l'atelier théâtre qui a fait l'objet de nos observations, est âgée de 17 ans ; elle fait du théâtre depuis l'âge de 12 ans, et depuis deux ans dans cet atelier. Son expérience en milieu ordinaire comprend également d'autres activités comme, par exemple, la poterie. Durant l'étude, elle est scolarisée dans un institut médico-professionnel avec d'autres enfants et adolescents déficients. Aujourd'hui, elle bénéficie d'un accompagnement au sein d'un service d'insertion professionnelle et effectue un stage dans une entreprise en milieu ordinaire.

Nos recherches impliquent l'observation de l'atelier afin d'identifier les relations sociales établies et d'analyser qualitativement les interactions entre Isabelle et les autres membres du groupe. Pour cela, de septembre 2007 à juin 2008 et de septembre 2008 à juin 2009, nous avons observé la séance hebdomadaire à laquelle Émilie participait. Au total, nous avons observé 49 séances d'activités d'une durée de 2h30 chacune. Nous avons complété ces observations par des entretiens formels et informels, auprès d'Isabelle, de sa mère et auprès de l'intervenante, chargée de l'animation de l'atelier théâtre. Compte tenu des difficultés d'élocution d'Émilie et afin de faciliter la compréhension de ses propos, nous avons effectué des entretiens conjoints avec sa mère, qui a parfois joué un rôle de traductrice.

Les pratiques partagées, en tant qu'espace et activités potentielles permettant à des personnes déficientes et intégrées de se côtoyer et d'établir des liens sociaux, sont à mettre en perspective, d'une part, avec les représentations et attitudes suscitées par la rencontre avec une personne déficiente et d'autre part, avec les difficultés à échanger auxquelles sont confrontées les personnes trisomiques. Effectivement, comme nous l'avons écrit, de manière générale, les personnes trisomiques peuvent rencontrer des difficultés variables à entrer en communication avec les autres.

C'est le cas d'Isabelle qui nous détaille ses difficultés pour communiquer avec autrui et éprouve un vide dans la mise en place et le maintien des échanges sociaux : « Parfois, je ne sais pas quoi dire ». Ces difficultés relationnelles ont évolué avec l'âge de manière croissante. Selon la mère, Émilie jouait quotidiennement avec les enfants de son quartier et du voisinage jusqu'à l'âge de 11 voire 12 ans. Elle « avait même deux très bonnes amies avec qui elle jouait quasiment tous les jours ». À l'adolescence, la situation a changé : les contacts deviennent de plus en plus difficiles et se distendent. Isabelle s'est progressivement mise à l'écart, jusqu'à ne plus jouer et parler avec ses copains. Pour la mère d'Émilie, « en grandissant, les centres d'intérêt ne sont plus les mêmes ». Durant l'enfance, les rapports sociaux sont médiatisés et déterminés par des activités ludiques, alors qu'à l'adolescence, ils s'inscrivent autour de centres d'intérêt marqués par des échanges et des discussions plus personnels. Suite à ce passage et à la transformation du contenu des relations sociales, Émilie n'est plus parvenue à maintenir un lien social. Cette situation l'a motivée à vouloir faire du théâtre, pour dit-elle « apprendre à parler avec les autres ».

Dans l'établissement et le déroulement des contacts sociaux, l'attitude des personnes intègres reste prépondérante ; la mère d'Émilie précise que « ce sont plus souvent eux qui lui parlent et Émilie qui répond ». Ainsi, si les attitudes adoptées par les participants sont de natures négatives et peu engageantes, elles aboutissent à des conduites d'hostilité, de rejet et d'exclusion incompatibles avec l'instauration de liens sociaux. Cependant, d'après l'entretien réalisé auprès de l'intervenante de l'atelier théâtre, les comportements adoptés ressemblent à ceux décrits par Lafay (*op. cit.*), Robert et Lindsell (*op. cit.*) : « Très souvent les enfants s'entraident, lorsqu'ils voient qu'un enfant n'arrive pas à bien lire, les autres vont l'aider, je vois qu'il y a une entraide énorme ». Mais l'établissement et le maintien des échanges relationnels ne sont pas uniquement conditionnés par les capacités des personnes déficientes et les comportements facilitateurs ou hostiles des personnes intègres. Notre étude nous amène à porter une attention particulière aux facteurs environnementaux, plus

précisément à l'organisation de l'atelier et aux types d'interactions qui en découlent. En décomposant l'atelier théâtre en différentes séquences, un temps informel se distingue d'un temps formel. Effectivement, l'atelier comporte un temps fortement cadré, organisé par l'intervenant, impliquant une organisation spatiale et temporelle, qui se caractérise par des situations pédagogiques sous la forme d'exercices, définies par des consignes et des contraintes à respecter : comme par exemple « se mettre par deux, et reproduire les mêmes mouvements que son partenaire », « se mettre en ligne, l'un derrière l'autre, le premier associe un mouvement à un son et le suivant le reproduit », ou encore « pendant cinq minutes, en binôme, engager une discussion mais chacun sur un thème différent ». À l'interface de ce temps formel et structuré, nous notons un temps informel, distinct de la situation pédagogique : pendant que certains participants sont sur scène, jouent ou effectuent un exercice à deux ou à plusieurs, d'autres attendent leur tour ou leur entrée en scène. La distinction de ces deux temps revêt une importance particulière, car elle laisse entrevoir les échanges sociaux des participants et nous livre des indications sur les interactions et la place accordée à Isabelle dans le groupe.

Durant le temps formel de l'atelier théâtre, Isabelle est en interaction avec les autres participants : les contraintes et consignes de l'exercice imposant un travail en binôme ou en groupe impliquent forcément des échanges et des relations. Isabelle échange avec son ou ses partenaires pour préparer l'exercice : elle définit « comment on va faire l'improvisation » et « qui fait quoi et qui dit quoi ». Lors d'un exercice d'improvisation à deux, elle enchaîne les répliques spontanées à Audrey une participante de 16 ans, pour jouer un dialogue très réaliste entre une mère et sa fille. Isabelle bénéficie également du soutien et des encouragements de ses partenaires d'exercice : Pierre, un jeune participant de 13 ans en binôme avec elle, ne manque pas de la féliciter, durant l'exercice : « C'est bien Isabelle, c'est super » lui glisse-t-il en lui posant délicatement la main sur l'épaule. De la même manière, Céline, une autre participante, intervient lorsqu'Isabelle semble un peu perdue et désespérée à la suite des consignes de l'intervenante. Spontané-

ment, elle lui explique à nouveau les consignes demandées, qu'Isabelle semble avoir du mal à comprendre. Toutefois, ces relations ne se prolongent que péniblement au-delà des exercices, sauf à quelques très rares occasions où là encore, elles ne parviennent pas à être soutenues. Par exemple, pendant qu'un groupe de participants répètent sur scène, d'autres attendent leur tour, dont Isabelle et Jeanne. Assise à côté d'Isabelle, Jeanne, une jeune adolescente de 15 ans, l'aborde sur la thématique de ses goûts musicaux en lui demandant : « De qui es-tu fan ? » Isabelle, surprise, regarde Jeanne sans répondre, avec l'air de n'avoir pas compris. Jeanne continue : « Tu aimes Christophe Wilhem ?⁵ » Isabelle, stoïque, ne répond toujours pas, avant de lancer un « non » froid et sec et de tourner la tête vers la scène où se déroulent les répétitions. Les deux adolescentes restent assises côte à côte, sans mot dire. Pis, Jeanne entame spontanément une autre discussion avec une autre participante. Le dialogue ne parvient pas à s'établir entre Émilie et ses camarades d'atelier. Durant le temps informel, les participants, n'étant pas astreints à la réalisation d'exercices, se tournent vers des activités qui échappent à l'intervenant et au cadre pédagogique qu'il propose : les enfants en profitent pour lire et mémoriser leur texte, mais aussi pour chahuter. Ce temps s'accompagne de nombreuses actions et interactions : les discussions sont bruyantes et animées, certains enfants jouent à deux ou trois, courent dans la salle, se poussent et chahutent, d'autres, notamment les jeunes filles préfèrent se maquiller dans les loges. Plusieurs sous-groupes se forment, en fonction des types de jeu, des activités et des affinités, mais aucun groupe n'intègre Isabelle. En effet, pendant ce temps informel, Isabelle reste sans contact avec les autres participants. Peu de personnes lui adressent la parole, et elle ne parle pas non plus à ses collègues. Par contre, elle ne semble pas exclue, elle reste assise sur une chaise, près des autres enfants et adolescents, mais sans communiquer avec eux. Elle observe alternativement les répétitions sur la scène et le chahut environnant. Elle demeure physiquement

⁵ Christophe Wilhem est un chanteur de variété française particulièrement apprécié par les adolescents dans les années 2007-2009.

présente, acceptée à la fois dans l'espace et dans le groupe. Cette observation rejoint les conclusions des travaux cités précédemment de Vayer et Roncin qui associent l'intégration individuelle d'un enfant déficient au risque d'un isolement. Le groupe ne semble pas manifester d'attitudes hostiles à son égard, mais il adopte plutôt une sorte de tolérance, voire une indifférence. Isabelle, sans être incluse, n'est pas pour autant exclue, illustrant la « situation liminale » décrite par Stiker (1997). Quant à Isabelle, elle semble satisfaite de cette situation et de la quantité et qualité des échanges avec ses camarades. Elle ne ressent pas un sentiment d'exclusion : « Les autres sont gentils, ils parlent à moi et je parle moi aussi ».

Ces résultats nous conduisent à faire quelques remarques sur le concept d'intégration. Partant de l'observation et des entretiens effectués, nous notons, pour le cas d'Isabelle, une intégration en tant que participation à une activité avec des personnes intègres, ainsi qu'une intégration au sens d'échange social au sein du groupe. Dans les situations observées, Isabelle semble se cantonner à une intégration physique et fonctionnelle sans atteindre une intégration sociale : inscrite aux activités d'un centre socioculturel et participant à un atelier théâtre avec des personnes intègres, elle n'établit pas de contacts spontanés et « naturels » avec autrui. Pourtant, les entretiens avec elle révèlent qu'elle apprécie les échanges relationnels formels et la place qu'elle occupe au sein du groupe. Ainsi, Isabelle ne se sent pas rejetée ou mise à part. Satisfaite de ces rapports avec autrui, Isabelle ressent un sentiment d'intégration.

Conclusion

Pour conclure, l'analyse des pratiques partagées à partir du concept d'intégration élaboré par Söder, montre que les fondements idéologiques et pratiques des activités partagées s'appuient sur une intégration physique et fonctionnelle : d'abord, parce que ces activités se déroulent en milieu ordinaire avec des équipements et au sein d'infrastructures dites non-spécialisées. Ensuite, parce qu'elles rassemblent des personnes déficientes et des personnes intègres autour d'une même pratique dans un même espace. Ces deux

conditions, à savoir le déroulement en milieu ordinaire et la coprésence, inhérentes aux pratiques partagées, garantissent « l'être avec les autres » et le « faire avec les autres ». Pourtant, si elles garantissent l'accès aux pratiques, elles ne demeurent pas synonymes d'intégration sociale : en effet, nous avons observé que la participation d'une personne déficiente à une activité avec des personnes intègres n'aboutit pas intrinsèquement à l'établissement de liens sociaux spontanés et naturels avec les autres participants. Dans le cas que nous avons observé, des échanges fréquents ont lieu durant le temps pédagogique de l'activité. Cependant, ces échanges ne se maintiennent pas en dehors de l'exercice pédagogique. Malgré cette situation, Isabelle exprime un sentiment d'intégration au groupe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERTHIER-VITTOZ F., ASSOULY-PIQUET C., 1994.** *Regards sur le handicap*. Paris, Desclée de Brouwer.
- CALLÈDE J.-P., 2007.** « Être comme les autres, grâce à l'éducation physique et sportive. Aperçu historique et sociologique de la prise en compte du handicap en milieu scolaire », *Reliance*, 24, *Éducation physique et sportive et éducation scolaire* : 64-71.
- CAMBERLEIN D., CAMBERLEIN Ph., CRINON J. & DURNING P., 1982.** *Enfants handicapés en centre de vacances : vers l'intégration*. Paris, Édition du scarabée.
- CÉLESTE B., AURAS B., 1997.** *Le jeune enfant porteur de trisomie 21*. Paris, Nathan.
- CHARPY A., 2004.** « Halte-garderie où handicapés et valides s'enrichissent de leurs différences », *Métiers de La Petite Enfance*, 100 : 18-20.
- CUILLERET M., 2000.** *Trisomie 21 : aides et conseils*. Paris, Masson.
- FONTAINE Th., FONTAINE B., 1996.** *Pour apprendre à grandir ensemble*. Éditions Scoutisme pour tous.

- KRISTEVA J., GARDOU Ch., 2006. *Handicap : le temps des engagements. Premiers états généraux*. Paris, PUF.
- LAFAY H., 1990. *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés*. Paris, La Documentation Française.
- RAVAUD J.-F., 1991. « Représentation du handicap chez l'enfant et l'adolescent », in MORVAN J.-S., PAICHELER H. (dir), *Représentation et handicap*. Paris, CTNERHI/PUF : 143-164.
- RAVAUD J.-F., BEAUFILS B. & PAICHELER H., 1987. « Stereotyping and Intergroup. Perceptions of Disabled and non Disabled Children; a New Perspective », *International Journal of Disability, Development and Education*, 34: 93-106.
- RAVAUD J.-F., BEAUFILS B. & PAICHELER H., 1986. « Handicap et intégration scolaire : inflation des stéréotypes et valse des étiquettes », *Sciences sociales et santé*, 4 : 167-194.
- RAYMOND A., 2003. « La coéducation dans l'Éducation nouvelle », *Clio*, 18.
- ROBERTS C. M., LINDSELL J. S., 1997. « Children's Attitudes and Behavioral Intentions Towards Peers with Disabilities », *International Journal of Disability*, 2: 133-145.
- RONDAL J. A., 2010. *La trisomie 21 ; Perspective historique sur son diagnostic et sa compréhension*. Wavre, Éditions Mardaga.
- SANCHEZ J., 1989. *Accessibilité : support concret et symbolique de l'intégration*. Paris, Centre technique national d'études sur les handicaps et les inadaptations.
- SAUSSE S., 1996. *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris, Calmann-Lévy.
- SÖDER M., 1981. « Les chemins de la participation », *Le Courrier de l'UNESCO*.
- SPINK K., 2007. *Jean Vanier et l'aventure de l'Arche*. Ottawa, Novalis.
- STIKER H.-J., 1997. *Corps infirmes et société*. Paris, Dunod.
- STIKER H.-J., 1999. « Quand les personnes handicapées bousculent les politiques », *Esprit*, 259 : 75-106.
- VACANCES ENSEMBLE, 2000. Actes du colloque pour l'intégration des enfants et des adolescents handicapés dans les centres de vacances et de loisir non spécialisés, le 7 mars 2000.

Paris, Charte de déontologie pour l'accueil de personnes handicapées dans les structures de vacances et de loisirs non spécialisées.

VAYER P., RONCIN Ch., 1987. *L'intégration des enfants handicapés dans la classe*. Paris, Les éditions ESF.

WOLFENSBERGER W., THOMAS S., 1983. *PASSING: Program Analysis of Service Systems' Implementation of Normalization Goals. Normalization Criteria and Ratings manual*. Toronto, National Institute on Mental Retardation.

Résumé

Les activités proposées aux personnes déficientes subissent des transformations structurelles : longtemps cloisonnées, elles étaient pensées et organisées dans une logique différentielle. Elles se conçoivent et se déroulent désormais dans un contexte de mixité réunissant personnes déficientes et non déficientes. À partir d'observations et d'entretiens réalisés auprès d'une jeune adolescente trisomique participant à un atelier théâtre, nous tentons d'analyser cette mixité pour mettre en lumière sa valeur d'intégration.

Mots-clefs : intégration, personnes déficientes, activités corporelles, personnes intègres, coéducation.

Summary

Social Interaction in a Theatre Workshop: The Case of an Adolescent with Down's Syndrome

Activities for people with disabilities are undergoing structural changes. For a long time they were compartmentalised, and were conceived and organised on differential lines. Now they are conceived and take place in a mixed context bringing together people with and without disabilities. Based on observations and interviews conducted with a young adolescent with Down's Syndrome who was participating in a theatre workshop, we try to analyse the nature of this mixing in order to highlight its integrative value.

Frédéric Reichhart

Key-words: integration, people with disabilities, corporal activities, people without disabilities, coeducation.

* * *