

La pratique du théâtre avec un public atteint de déficience intellectuelle

Léa Andréoléty

▶ **To cite this version:**

Léa Andréoléty. La pratique du théâtre avec un public atteint de déficience intellectuelle. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01174127

HAL Id: dumas-01174127

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01174127

Submitted on 8 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La pratique du théâtre avec un public atteint de déficience intellectuelle

ANDREOLETY Léa

Sous la direction d'Alice FOLCO

UFR : Lettres Langues Arts du Spectacle Information Communication
Département : Lettres et Arts du Spectacle
Section : Arts du Spectacle

Mémoire de master 1 - 18 crédits

Spécialité ou Parcours : Théâtre Européen

Année universitaire 2014-2015

La pratique du théâtre avec un public atteint de déficience intellectuelle

ANDREOLETY Léa

Sous la direction d'Alice FOLCO

UFR : Lettres Langues Arts du Spectacle Information Communication
Département : Lettres et Arts du Spectacle
Section : Arts du Spectacle

Mémoire de master 1 - 18 crédits

Spécialité ou Parcours : Théâtre Européen

Année universitaire 2014-2015

Remerciements :

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé à la réalisation de ce mémoire,

Alice Folco, pour son soutien et le suivi attentif de mon travail

Jacqueline Arnaud, psychologue clinicienne, pour son aide et son conseil autour de l'approche psychologique

Delphine Sultan, professeure des écoles spécialisée, pour les relectures attentives et ses conseils en matière de pédagogie

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ANDREOLETTY

PRENOM : Léa

DATE : 15/06/15

Sommaire

Introduction 8

Partie 1 : Le théâtre en tant que projet éducatif 10

1) La différence avec l'art thérapie 11

1.1) Art thérapie psychanalytique 11

1.2) Le courant d'art thérapie occupationnel 16

2) Le rôle de l'éducateur spécialisé dans l'atelier 18

2.1) La fonction de l'éducateur 18

a) Définition du travail social 18

b) L'accompagnement et la relation éducative 21

c) Le projet éducatif 22

d) L'acte éducatif 24

2.2) La conduite artistique de l'éducateur spécialisé 26

a) Qu'est ce qu'une conduite artistique ? 26

b) L'art et le travail éducatif 28

c) Les limites du rôle de l'éducateur 30

d) Le rôle de l'éducateur dans un atelier artistique : entre porteur de sens et responsable éducatif 31

3) Les ateliers de théâtre dans une structure sociale 34

3.1) Au croisement des champs culturels et sociaux 34

a) Un projet artistique et social ? 34

b) L'art comme outil 36

c) Les cadres matériel du théâtre en atelier dans une institution 38

3.2) Quels types de théâtre pour quel types d'ateliers ? 40

a) La distinction avec le soin : le psychodrame 40

b) Le théâtre forum *42*

c) Le jeu dramatique *44*

d) L'autonomie, la dynamique de groupe et la relation entre soignants et soignés : La clinique de La Borde *46*

Partie 2 : Les outils empruntés aux sciences humaines et sociales associés à un travail artistique éducatif 48

1) La prise en compte de la spécificité du public 49

1.1) Perception sociale et handicap 49

a) Qu'est ce que la déficience intellectuelle ? *49*

b) La perception du handicap dans la société : retour sur l'histoire du traitement de la folie en France *52*

1.2) Socialisation et quantification 56

a) Qu'est ce que la socialisation ? *56*

b) Comment quantifier la socialisation ? *59*

c) Comment travailler le processus de socialisation ? *60*

2) Les outils utilisés pour construire une séance d'un atelier de théâtre 62

2.1) Le passage par la ritualisation 62

a) Une société ritualisée *62*

b) La nécessité de ritualisation pour un public atteint de déficience intellectuelle ... *65*

2.2) L'expérience théâtrale 70

a) Entrainements et exercices *70*

b) La représentation théâtrale *73*

3) Les enjeux de socialisation abordés par le processus théâtral : l'expérience collective 76

3.1) Le positionnement de l'individu dans le groupe 77

a) Le rôle peut dépendre de la personnalité de l'être social *77*

b) Le rôle peut dépendre de la perception de l'être social *79*

3.2) Le travail groupal 81

a) La définition de la dynamique de groupe 81

b) L'influence du groupe dans le processus théâtral 82

Conclusion 85

Bibliographie 86

1) Etudes théâtrales 86

2) Sciences sociales 87

3) Sciences humaines 89

4) Emission radiophonique 91

5) Colloque 91

Introduction

Nous nous intéressons particulièrement dans ce travail de recherche à la pratique du théâtre en institution médico-sociale, dont on verra en quoi elle diffère nettement d'autres types d'ateliers de théâtre.

D'une manière générale, l'usage d'un outil artistique dans les domaines médicaux et sociaux se décline en autant de formes qu'il a d'objectifs, qui vont de la « décharge des tensions, extériorisation émotionnelle, recherche de catharsis[1] » - qui sont une forme de soulagement grâce à l'art selon Jean-Pierre Klein dans *L'Art-Thérapie* - à l'analyse psychanalytique des productions artistiques. Dans le cas des pratiques théâtrales en institution, l'objectif se situe avant tout dans l'accompagnement et l'aide à la personne ; l'atelier s'ajoute ainsi à une thérapie médicale ou à une rééducation préexistante, et devient un outil thérapeutique. Le pratique régulière du théâtre en atelier implique, en effet, pour les participants, un travail qui porte tant sur le jeu, le corps et la voix, que sur un développement plus personnel qui peut comprendre plusieurs éléments, comme la confiance en soi, la concentration ou encore la relation de l'individu au groupe.

Cela étant dit, le théâtre en tant qu'outil thérapeutique ou éducatif s'appuie sur différentes méthodes de jeu pour travailler ce développement, et son utilisation varie selon les institutions, les types de publics mais aussi d'intervenants. Par ailleurs, dans certains cadres, on constate que l'utilisation de cet outil ne va pas sans une certaine ambigüité concernant la finalité des ateliers, et qu'il existe parfois une confusion entre l'apport artistique, thérapeutique et éducatif. Il nous est ainsi apparu intéressant de réfléchir à la diversité des pratiques du théâtre en milieu social, afin d'avoir une vision plus fine des différents buts qu'il tente d'atteindre et des moyens utilisés pour y parvenir.

Sur le plan méthodologique, nous avons adopté une double démarche. D'une part, nous avons tenté de nous situer au croisement de deux champs d'études : les études théâtrales et l'approche médico-sociale. Il nous a en effet semblé que la pratique du théâtre avec un public atteint de déficience intellectuelle était assez peu théorisée dans l'étude de la pédagogie « générale » du théâtre, et réciproquement que la connaissance de la richesse et la diversité des outils pédagogiques du théâtre était parfois approximative dans le domaine social. D'autre part, nous avons tenté de réfléchir à l'intérêt des ateliers théâtraux en milieu socio-éducatif par le biais du croisement entre une expérience en IME (Institut Médico-Educatif) et un travail

[1] Klein Jean-Pierre, *L'Art-thérapie*, PUF, Paris, 1997, coll. Que sais-je ? p. 8

théorique se basant sur des lectures interdisciplinaires. Le champ de recherche étant vaste, les informations relevant du domaine théâtral, social, psychanalytique, historique ou encore pédagogique ont été mises en relation pour tenter de cerner la problématique sous des angles à la fois différents et complémentaires, ainsi que pour s'inspirer des diverses pratiques utilisées dans différents milieux. Nous avons ainsi été amené à nous interroger sur des questions aussi diverses que l'adaptation du travail en atelier à un public spécifique, la manière dont un travail de socialisation peut ou non se faire, ou encore la différence entre le théâtre en institution et d'autres formes de pratiques, comme le théâtre scolaire ou l'art-thérapie. Pour ce faire, nous avons tout aussi bien consulté des ouvrages relevant de la pédagogie du théâtre que de la psychologie, de la sociologie ou encore de l'histoire des institutions. Certaines théories sont explicitées dans ce rapport de recherche, afin d'éclaircir le propos et d'aborder des notions scientifiques ou philosophiques, dans le but d'approfondir la recherche. En effet nous nous servirons des recherches de Foucault, Wulf ou encore Piaget pour nourrir et aider une pratique d'encadrement d'un atelier de théâtre en tenant compte des spécificités d'un tel atelier.

Toutes ces lectures diverses tentaient de répondre à un questionnement qui nous semblait devoir être mené sur la manière dont le théâtre en tant qu'outil artistique inclus dans un projet éducatif, pouvait être un moyen d'apprentissage de codes sociaux, et permettre un travail sur la socialisation de l'individu dans un groupe et plus généralement dans la société. Plus globalement, nous avons aussi tenté de rassembler des informations susceptibles d'aider un encadrant, ou futur encadrant, qui ne serait pas familier avec les enjeux médico-sociaux et qui serait amené à intervenir dans des ateliers de pratique théâtrale en institution – raison pour laquelle nous avons parfois pris le temps d'expliquer un peu longuement certains concepts ou théories générales qui ne relèvent pas d'une formation pratique et esthétique traditionnelle.

Dans un premier temps nous poserons un cadre, en envisageant le théâtre en tant qu'acte éducatif, pour le différencier des courants d'art-thérapie et pour étudier le rôle de l'éducateur dans le groupe ainsi que la diversité des ateliers existants, avant de nous intéresser aux outils qui peuvent être empruntés aux sciences humaines et sociales et utilisés à des fins artistiques et éducatives.

Partie 1 : Le théâtre en tant que projet éducatif

1) La différence avec l'art thérapie

« On pourrait définir l'art-thérapie comme une psychothérapie à usage artistique[2] », selon Jean-Pierre Klein dans son introduction de *L'art-thérapie* paru dans la collection « Que-Sais-Je ». Cependant l'expression « art-thérapie » est polysémique et malgré son apparente simplicité, elle renvoie à des notions très variées. L'art-thérapie comprend différents courants, différentes méthodes, approches, définitions ; nous allons donc nous questionner sur la relation entre art et thérapie, et les enjeux que ce lien soulève. La notion d'art-thérapie possède plusieurs axes méthodiques et théoriques, des approches souvent contradictoires, et une ambigüité au niveau de la finalité. Dans son effet le plus global, l'art à usage thérapeutique tel que nous l'entendons aujourd'hui tend vers la guérison du patient, mais cette finalité peut être discutable, du fait de l'hétérogénéité des situations cliniques et des diverses méthodes utilisées. La pratique artistique peut donc être à la fois vecteur d'accompagnement social et avoir une visée thérapeutique ; ainsi plusieurs types de pratiques doivent être différenciés, en particulier l'art au service de la relation d'aide et l'atelier thérapeutique artistique.

1.1) Art thérapie psychanalytique

Pour que l'art soit véritablement au service d'une thérapie, il doit être utilisé à des fins interprétatives visant à améliorer l'état clinique d'un patient. La thérapie se référant aux théories psychanalytiques utilise la pratique artistique sous différentes formes pour susciter la créativité et non pas la création, notions que nous allons expliquer par la suite.

Afin d'éclaircir le lien entre psychothérapie et art, il convient de revenir sur l'histoire de l'évolution de la médiation thérapeutique. Freud, en établissant les fondements de la psychanalyse, s'est intéressé à l'interaction entre la création ou pratique artistique et la thérapie introspective. Cette théorie se base sur l'explicitation du processus de création et non pas sur l'œuvre en elle-même, ainsi que sur « l'effet produit par la création artistique sur le sujet, soit le lien entre inconscient et plaisir esthétique », selon Anne Brun, dans son article « Historique de la médiation artistique dans la psychothérapie psychanalytique »[3]. Il faut ainsi dissocier l'expression (donc le processus créateur et l'effet sur la personne) de la création en

[2] Klein Jean-Pierre, *L'Art-thérapie*, PUF, Paris, 1997, coll. Que sais-je ? p. 3

[3] Brun Anne, « Historique de la médiation artistique dans la psychothérapie psychanalytique », *Psychologie clinique et projective*, 2005, n° 11

elle-même (s'intéressant à l'œuvre), le contenu du travail artistique n'étant pas sujet à l'analyse. De ce fait, Freud ne propose pas de psychanalyse de l'art. Expression et création, termes empruntés à Jean-Pierre Klein dans son livre *Art-Thérapie*¸ explicitent l'opposition entre une pratique à visée interprétative ou purement artistique. Porter l'intérêt à la création, c'est se diriger vers une évolution incertaine du mouvement artistique, sans finalité interprétative donc psychanalytique ; tandis que l'intention de l'expression « se trouve dans le passé à ramener au jour »[4]. Cependant, selon Jean-Pierre Klein, la distance instaurée par l'art comme médiateur thérapeutique entre le patient et la psychothérapie est annulée par la visée interprétative, ramenant le sujet à une thérapie classique. La controverse concernant les différents courants de l'art-thérapie s'enracine dans les fondements même de son utilisation et de sa portée.

La recherche freudienne vis-à-vis du champ artistique concerne également le destinataire d'une œuvre et pas seulement son créateur. L'activité inconsciente d'un sujet peut en effet se transmettre par l'intermédiaire de la création. Ainsi, en s'intéressant à l'œuvre de Sophocle, Freud affirme que « Le poète, en dévoilant la faute d'Oedipe, nous oblige à regarder en nous-mêmes et à y reconnaître ces impulsions qui, bien que réprimées, existent toujours. »[5]. L'œuvre permet d'exprimer un désir inconscient refoulé (dans ce cas, ce que l'on appelle le complexe d'Oedipe) à la fois chez le créateur et chez le destinataire. La purgation des passions, réalisée par l'intermédiaire de la pitié et la terreur représentée sur scène au théâtre, en d'autres termes la *catharsis* décrite par Aristote dans le chapitre quatorze de *La Poétique*, est associée par Freud au plaisir préconscient de la libération des pulsions et peut être étendu aux autres arts. De ce fait, le mouvement psychanalytique incluant les médiations thérapeutiques s'intéresse à la nature du transfert entre l'œuvre du patient et le soignant ainsi qu'à « l'effet produit sur le patient par sa propre réalisation[6] ».

Par ailleurs l'utilisation de médiations artistiques tend à exalter les pulsions inconscientes dans le travail réalisé, en d'autres termes, le sujet transpose sa névrose dans le geste créateur et la création en elle-même, afin d'y échapper. Ainsi, selon Jacqueline Arnaud, psychologue au CHAI de Grenoble, bon nombre d'artistes comme Niki de Saint Phalle, Marguerite Duras ou encore Dali ont utilisé l'art pour surmonter une névrose, l'art comme médiateur permettant l'expression de la souffrance. La création artistique, selon Freud, se

[4] Klein Jean-Pierre, *L'Art-thérapie*, PUF, Paris, 1997, coll. Que sais-je ? p. 20

[5] Freud Sigmund , *L'Interprétation du rêve*, PUF, p. 229

[6] Brun Anne, « Historique de la médiation artistique dans la psychothérapie psychanalytique », *Psychologie clinique et projective*, 2005, n° 11

substitue donc à la place du symptôme. Le patient souffre toujours de névrose, mais il la canalise.

Pour en revenir à l'approche historique de l'utilisation de l'art dans le domaine psychanalytique, ce sont Anna Freud et Mélanie Klein toutes deux psychanalystes qui ont utilisé le dessin chez l'enfant comme autre moyen de communication (A. Freud) et de reconstitution (M. Klein) pour palier aux difficultés de communication classique verbale. Le dessin est également utilisé par Donald Woods Winnicott, comme « moyen simple d'entrer en communication avec l'enfant et d'instaurer une sorte d'intimité entre lui et le médecin, cette complicité sans laquelle aucun travail thérapeutique n'est possible »[7] selon Claude Geets dans son ouvrage *Winnicott.* La notion de « squiggle » (gribouillage) qu'il introduit dans son ouvrage *De la pédiatrie à la psychanalyse* permet à l'enfant qui a des difficultés de verbalisation, de s'approprier le dessin pour en faire sa propre représentation, dans ce que Winnicott appelle « l'aire transitionnelle ». Cet espace, dans ce cas amorcé par le geste graphique est réservé, sécuritaire ce qui permet la construction de l'individu. Winnicott introduit la notion de *squiggle* ainsi : « Je fais un gribouillis et il le transforme. Il en fait un à son tour et c'est à moi de le transformer… Quelques fois je tarde à le transformer pour lui donner l'occasion de déployer son imagination[8] ».

Tout d'abord il s'agit de comprendre ce qu'est l'aire transitionnelle : c'est un espace dans lequel chaque individu va devenir individu, en ayant la possibilité de se séparer de l'autre pour entamer sa propre construction. Dans un travail de thérapie, le soignant aide la personne à se structurer, et à s'approprier ce travail pour qu'il soit en mesure de l'adapter dans un lieu autre de ce que Winnicott appelle l'aire intermédiaire d'expérience[9] qu'est le lieu de thérapie. Ainsi la médiation thérapeutique n'est pas une fin en soi, le travail n'est pas porté sur la création artistique mais sur l'appropriation des moyens mis en place lors de la médiation (par exemple, lors d'un atelier de contes, l'accent ne sera pas mis sur la diction mais sur l'expression verbale et l'appropriation des émotions et angoisses véhiculées par le conte). Le médiateur est donc un prétexte pour accéder aux soins. Winnicott est considéré comme le précurseur de la thérapie à médiation, dont il se servait pour accéder à une communication

[7] Geets Claude, *Winnicott*, Jean-Pierre Delarge, Edition Universitaire, Paris, 1981, p. 30

[8] Winnicott Donald Woodss, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paillot, Coll. Bibliothèque Scientifique, Paris, 1969, p. 212

[9] Winnicott Donald Woodss, *Jeu et réalité, l'espace potentiel,* Edition Gallimard, Coll. Connaissance de l'inconscient, Paris, 1975 pour la traduction française p. 8

entre soignant et soigné. L'art n'est pas une finalité et doit être adapté à l'individu, au type de thérapie et à la pathologie.

Ainsi, le médiateur thérapeutique (l'œuvre d'art) peut être considéré comme « un intermédiaire entre la réalité crée par toi-même et la réalité extérieure »[10] appelé « médium malléable » par Marion Milner, psychanalyste anglaise dans *Les mains du dieu vivant.* Ce qui croise la théorie winnicotienne, de la relation entre la psyché du sujet et la réalité perceptive qui s'opère grâce à l'œuvre artistique comme objet transitionnel. Dans *Médiations thérapeutiques et psychose infantile,* Anne Brun analyse l'application de ce travail à une pathologie particulière. Chez l'enfant psychotique, l'utilisation de la médiation doit être adaptée, en raison des difficultés de l'enfant à aborder le jeu simple. Présentant des troubles de la construction de la personnalité et une appréhension de l'environnement différente des autres, le patient psychotique est également soumis à des angoisses archaïques. Le dépassement de ces angoisses s'opère lors de la construction de l'individu, ce que la psychose ne permet pas. Le dessin comme médiateur thérapeutique peut être utilisé au préalable pour situer l'individu dans sa psychose, dans sa capacité de représentation ou de non-représentation, comme l'affirme Anne Brun : « L'approche clinique nous a permis de constater que la rencontre avec le médium suscite souvent chez l'enfant, dans un premier temps, une représentation de l'absence de représentation, typique de la psychose, avec les figures de l'effacement, de l'annihilation ou de la destruction. » [11]. Le dessin va traduire la défense désadaptée que le psychotique développe, comme le morcellement, avec par exemple une représentation d'un corps non relié. Dans le cas de la névrose par exemple, l'individu est en proie à des angoisses courantes et conscientes et ses modes de défense permettent à l'individu de s'adapter à son environnement et donc d'accéder facilement à une médiation pour aller au delà des angoisses. La psychose quant à elle est caractérisée par l'absence de contrôle des angoisses de type archaïque. La médiation thérapeutique va donc être utilisée comme un moyen d'accéder à un travail visant la construction de l'individu et non pas à son « contenu » c'est ce qu'indique Anne Brun dans son ouvrage: « La thérapie des états psychotiques nécessite en effet, plutôt qu'un travail visant les contenus, un travail axé sur la constitution ou reconstitution des contenants psychiques[12] ». En effet, le médiateur met en place des repères, des enveloppes et des outils qui aideront l'individu à se construire. Le jeu

[10] Milner Marion, *Les mains du dieu vivant*, Coll Connaissance de l'inconscient, 1974, Gallimard, p. 47

[11] Brun Anne, *Médiations thérapeutiques et psychose infantile,* Dunod, Paris, 2007, p. 260-261

[12] Ibid. p. 259

simple ne fonctionnant pas, car l'enfant psychotique n'a pas accès au faire-semblant et à la symbolisation, la médiation doit être adaptée et doit permettre de « réactualiser des expériences archaïques qui n'ont jamais pu être représentées ni appropriées, essentiellement parce qu'elles n'ont pas pu être réfléchies par l'environnement premier de l'enfant[13] ».

Dans *Jeu, Transfert et psychose. De l'illusion théâtrale à l'espace thérapeutique*, Patricia Attigui s'intéresse à l'utilisation de la pratique théâtrale en tant que médiation thérapeutique et développe un travail autour de la mémoire du corps, qui a la capacité de renvoyer à des vécus archaïques et à des émotions préverbales. L'utilisation du mouvement corporel ancré dans un contexte de jeu qui se réfère au jeu théâtral crée un lien avec le vécu en question. L'individu sur scène doit maitriser des techniques pour entrer dans l'aire du jeu et de la symbolisation. Toutefois il agit avec ses propres difficultés et sa conscience. Patricia Attigui propose donc de travailler à partir des émotions guidant le corps pour réactiver des expériences primitives reprenant ainsi les théories freudiennes et winnicotiennes expliquées précédemment. La prise en compte du langage corporel a ainsi amené à développer une réflexion sur la pratique théâtrale comme médiation thérapeutique. En effet, cette pratique peut exister tant au niveau du langage que du corps, et peut devenir le moyen d'accès à des formes inconscientes d'émotions et de mouvements. Anne Brun dans l'ouvrage collectif *Manuel des médiations thérapeutiques*, reprend les travaux de Patricia Attigui pour exprimer ce raisonnement : « Le travail thérapeutique en médiation va donc permettre d'accéder à une forme de langage sensori-moteur, et de transformer ainsi les projections du patient en message signifiant[14] ». Cette pratique pousse l'individu à prendre du recul sur sa propre expérience et ainsi développer une forme de réflexivité. Par conséquent le théâtre se place comme une forme d'introspection et de moyen de développement sensori-moteur, grâce aux nombreux outils qu'il propose. Claude Geets dans *Winnicott* rappelle que « Le jeu est une thérapie en soi car c'est une forme naturelle de la vie, toute thérapie suppose l'instauration d'un jeu en commun au sein d'une relation [15] ». Le jeu comme expérience avec l'environnement peut être également le jeu théâtral qui prend alors une nouvelle forme de communication.

[13] Brun Anne, *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*, Dunod, Paris, 2007, p. 259

[14] Brun Anne, Chouvier Bernard, Roussillon René, *Manuel des médiations thérapeutiques*, Coll. Psychothérapie pratique Dunod, Paris, 2013, p. 359

[15] Geets Claude, *Winnicott*, Jean-Pierre Delarge, Edition Universitaire, Paris, 1981, p. 31

1.2) Le courant d'art thérapie occupationnel

Toutes les pratiques d'art-thérapie ne se placent néanmoins pas dans le sillage des théories que nous venons d'évoquer. Ce que nous appelons communément « art-thérapie » regroupe en fait tout type de méthodes et courants sur la relation entre effets thérapeutiques et pratique artistique. Cet outil est utilisé par les cliniciens comme médiateur pour accéder à un soin, comme expliqué précédemment. Cependant, la pratique artistique peut s'inscrire également dans une relation d'aide, sans pour autant relever d'une thérapie à proprement parler. Dans son ouvrage *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*¸ Anne Brun l'exprime en des termes plus radicaux : « En ce qui concerne les écrits dits d' « art-thérapie », ils manquent la plupart du temps de références théoriques empruntées au champs de la psychothérapie psychanalytique, et renvoient à des champs théoriques très hétérogènes, parfois même à des pratiques fort discutables[16] ». Ces pratiques en questions, sans références théoriques liées à la psychothérapie psychanalytiques relèvent d'un autre domaine, se traduisent par le travail en atelier qui peut incorporer une visée thérapeutique ou une relation d'aide à la personne. Il englobe différents types de pratiques, et nous allons donc distinguer l'art thérapie psychanalytique, de l'expression artistique, ce que Jean-Pierre Klein appelle « l'occupationnel ». Nous avons pu, par exemple remarquer le succès commercial des livres de coloriages à la portée de tout public depuis quelques années, et nous pouvons nous interroger sur la finalité de cette tendance. La notion d'art-thérapie devient dans ces cas une dérive marketing visant à toucher un public en demande d'exutoires antistress, d'échappatoires ou simplement d'activités artistiques libres et sans engagements auprès de groupes, structures ou associations proposant une pratique artistique telle que nous la connaissons (danse, théâtre, peinture…). Le coloriage a des vertus de concentration, de « déconnection » et de plaisir, mais n'est sans doute pas une thérapie au sens propre du terme insinuant un accès au soin. Ce type de pratique artistique permet le développement personnel ou le lien social, au même titre que les activités dites « occupationnelles » ou sociales (comme les cours de danse, de théâtre, de peinture, etc. sans portée thérapeutique et proposés à tous, que l'on pourrait placer dans la catégorie « bien être », « loisir », voire « sport-santé » qui est le terme utilisé par le ministère des sports pour les pratiques amateurs de danse. Jean-Pierre Klein définit le mouvement de l'expression comme « décharge des tensions, extériorisation

[16] Brun Anne, *Médiations thérapeutiques et psychose infantile, Dunod, Paris, 2007,* p. 1

émotionnelle, recherche de catharsis, orientée parfois vers l'énergétique[17] ». L'expression ne sous entend pas de création, mais exacerbe le mouvement créateur en lui-même, incluant une forte implication émotionnelle, par exemple la recherche de la catharsis. Cependant au même titre que le coloriage, ce type de pratique ne peut pas être considéré comme thérapeutique ; l'expression amène au soulagement du à l'effet cathartique (mais qui s'amenuise passé l'atelier) et à une forme de progrès lié à une difficulté mais pas au soin. Pour cela, Klein affirme que « ceux qui travaillent dans l'expression sont souvent obligés de la prolonger dans un projet soignant comme par exemple un décryptage des productions en vue de conscientisation[18] ». L'expression artistique qui peut prendre différents aspects demeure une forme de diversion et d'occupation, sans réelle portée thérapeutique au sens clinique du terme, en apportant tout de même une aide à l'individu.

Ces différents usages de l'art à vocation thérapeutique doivent eux mêmes être différenciés du travail des arts-thérapeutes et des ateliers dits d'art-thérapie qu'ils proposent. Généralement artistes et non soignants cliniciens, ces professionnels travaillent sur la gratification sensorielle, la recherche du plaisir et la valorisation du potentiel du patient pour lui redonner de l'assurance. Toutefois ce travail n'accède pas au soin, bien qu'une relation d'aide soit établie. La création n'est pas non plus la finalité de l'atelier, ce qui instrumenterait le patient comme l'exprime Winnicott : « Il se peut qu'un analyste soit un bon artiste, mais, comme je le dis souvent, quel malade désire être le poème ou le tableau d'une autre personne ?[19] »

[17] Klein Jean-Pierre, *L'Art-thérapie*, , PUF, Paris, 1997, coll. Que sais-je ? p. 8-9

[18] Ibid. p. 9

[19] Winnicott Donald Woods, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paillot, Coll. Bibliothèque Scientifique, Paris, 1969, p. 45

2) Le rôle de l'éducateur spécialisé dans l'atelier

2.1) La fonction de l'éducateur

a) Définition du travail social

Le champ d'intervention des établissements médicaux-sociaux comprend trois catégories : l'accueil de la petite enfance, de l'enfance et de l'âge adulte, se répartissant les champs du handicap, difficultés sociales, etc. Généralement, les établissements sociaux et médico-sociaux regroupent une équipe pluridisciplinaire pour pouvoir répondre à des situations et des publics variés. Au sein des structures, les membres de l'équipe éducative assurent « une présence sur le terrain aux côté des populations qui, confrontées à des difficultés de tout ordre, ont besoin d'une aide ponctuelle ou durable pour recouvrer ou préserver leur autonomie[20] ». Le travail social se divise en plusieurs métiers et fonctions différentes. Gérard Creux, chercheur en sociologie, s'appuie sur les travaux d'Amédée Thévenet et Jacques Désignaux dans leur ouvrage *Les travailleurs sociaux* pour définir la notion de travailleur social. Ils sont ainsi des « professionnels reconnus comme tels principalement par le ministère chargé des affaires sociales qui, après formation qualifiante, se voient confier des tâches de nature sociale, éducative, psychologique ou médico-sociale, auprès de populations en difficulté »[21]. Dans son article « Les conduites artistiques des travailleurs sociaux en milieu professionnel », Gérard Creux souligne également que les professions bien que différentes dans leurs missions et fonctions sont regroupées sous ce qu'il appelle « le même label générique[22] » : le travail social. On peut distinguer trois métiers constituant la base du travail social : éducateur spécialisé, assistant de service social et animateur. Cependant Gérard Creux remarque également que l'évolution des professions dans ce domaine a fait émerger d'autres métiers, a réduit les frontières entre les domaines sociaux, médicaux ou encore plus récemment, culturel. Le chercheur propose alors une classification des emplois pour pouvoir inclure la totalité des travailleurs sociaux. Il répertorie le travail avec les familles, regroupant les assistants de service social, auxiliaire de vie sociale, ou

[20] *Le Répertoire des métiers du social*, Edition 2004

[21] Désignaux Jacques, Thévenet Amédée, *Les travailleurs sociaux*, 6e édition, Paris : PUF, 2002. In Creux Gérard, « Les conduites artistiques des travailleurs sociaux en milieu professionnel », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 3/2006 (Vol. 39), p. 53

[22] Creux Gérard, « Les conduites artistiques des travailleurs sociaux en milieu professionnel », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 3/2006 (Vol. 39), p. 53

encore les travailleurs de l'intervention sociale et familiale ; la fonction éducative des éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, aides médico-psychologiques et éducateurs de jeunes enfants ; enfin, l'animation qui tient également compte de l'assistance maternelle. Les métiers du social sont donc extrêmement diversifiés. Le travail varie en fonction de l'institution, du lieu, du public, etc. et peut s'étendre à différents domaines, jusqu'à celui de la culture qui nous intéresse ici. Toutefois, la pratique du théâtre ne fait généralement pas partie de la représentation du travail social. Ce lien entre le travail social et la pratique culturelle est évoquée par une assistante de service sociale dans un entretien avec Gérard Creux, en ces termes : « La représentation de l'AS, c'est pas la représentation de l'AS qui fait du théâtre avec des gens. Dans l'imaginaire des gens, c'est quand même plus quelqu'un qui est derrière son bureau, qui travaille en individuel, je ne parle pas des autres représentations qui frôlent la caricature »[23]. Nous pouvons ainsi nous questionner quant à la place du travailleur social, dans la pratique artistique en institution.

Nous allons resserrer le travail de recherche sur les professions éducatives, et plus particulièrement à celle d'éducateur spécialisé. L'éducateur spécialisé travaille dans et par le quotidien, à travers un accompagnement individualisé pour amener le patient vers une évolution positive. Il est amené à travailler en équipe pour pouvoir prendre en compte les difficultés du patient dans leur globalité et mener une réflexion commune sur l'accompagnement. Contrairement au nom que sa fonction indique, l'éducateur *spécialisé* peut être extrêmement polyvalent. Son champ d'intervention est très vaste, il peut agir auprès d'un public hétérogène : enfants, adolescents, adultes, personnes âgées… présentant diverses difficultés, de l'exclusion sociale au handicap par exemple. Selon le guide des concours sociaux de 2014-2015, sa fonction se découpe entre quatre missions distinctes : l'établissement d'une relation, l'accompagnement de la personne et du groupe, la conception et la conduite d'une action socio-éducative et enfin, la construction d'un cadre d'analyse et d'une expertise des pratiques. Il base son travail sur la réalisation des objectifs d'autonomie, d'intégration et d'insertion ainsi que de socialisation grâce à un suivi quotidien. Jean-Louis Chapellier, psychopédagogue, dans son article « Éducateur : Identité et Formation » paru dans la revue *Pensée plurielle*, remarque qu'un métier peut se caractériser en fonction de deux éléments : une compétence reconnue par l'état ou l'employeur ainsi que par le public et les

[23] Creux Gérard, « Les conduites artistiques des travailleurs sociaux en milieu professionnel », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 3/2006 (Vol. 39), p. 53

autres professionnels ; l'accès au métier grâce la maitrise du contenu de la formation et des compétences requises. Il souligne cependant que ce n'est pas le cas pour le métier d'éducateur pour lequel les formations et l'accès au métier sont inégales (entre promotion sociale et différences de qualifications). Par ailleurs, la diversité des missions, des publics, des institutions et des conditions inscrit la profession d'éducateur dans un vaste champ de travail. Paradoxalement, la multiplicité des fonctions est une richesse pour le métier mais induit également une grande disparité. A ce propos, Jean-Louis Chapellier remarque que : « Il sera toujours, reconnaissons-le, plus valorisant d'animer un atelier d'expression ou de mener un entretien familial que de changer un lit souillé ou de nourrir à la cuillère[24] ». Le psychopédagogue évoque la notion de « hiérarchisation inavouée[25] » pour définir ce déséquilibre de travail et de considération sociale au sein même de la profession.

Par ailleurs, la théorisation du métier d'éducateur spécialisé pose une difficulté qui réside essentiellement dans l'adaptation du travail à l'évolution du domaine social, au public, aux équipes, à l'institution. La pratique peut alors s'éloigner des références et des apprentissages scolaires. Jean-Louis Chapellier distingue trois modèles d'apprentissages : le modèle académique, le compagnonnage qui passe par l'imitation du professionnel et l'expérimentation directe. La formation englobe généralement mais de façon inégale les trois types de modèles. Comme pour la plupart des corps de métier, l'apprentissage qualifiant passe par une pratique, des rencontres avec des professionnels, des stages, etc. L'éducation spécialisée est assez peu théorisée en ce qui concerne les ateliers d'expression où l'utilisation d'un art donc d'une certaine technique est de mise. A l'image de ce que nous avons étudié pour l'art thérapie, l'atelier de théâtre et plus généralement les pratiques artistiques en institution sociale comprennent une multitude de conduites différentes. L'étude de l'atelier de théâtre en institution sociale peut prendre ses sources théoriques dans les sciences humaines à l'image de l'apprentissage du travail social, en croisant les informations avec une théorie artistique.

[24] Chapellier Jean-Louis, « Éducateur : Identité et Formation », *Pensée plurielle* 1/2001 (n° 3), p. 73-78

[25] Ibid.

b) L'accompagnement et la relation éducative

L'éducateur mène un travail d'accompagnement et construit une relation éducative avec le groupe et ses participants. Le terme « accompagnement » est défini par le formateur Jean-Pascal Echivard comme un « ensemble de pratiques dont le dénominateur commun serait fondé sur l'idée d'une relation particulière entre deux ou plusieurs individus[26] ». Maëla Paul, enseignante et formatrice, indique que l'accompagnement est « un processus dynamique combinant logique relationnelle entre deux personnes d'inégale puissance, déplacement dans le rapport à soi et au monde et synchronicité de deux éléments distincts impliqués dans la même aventure[27] ». Ce type de relation amène donc l'individu en situation de handicap à acquérir une autonomie et une certaine responsabilité, ce que le second individu est censé lui apporter. La notion d'accompagnement extirpe le participant du groupe pour mettre en avant son désir et ainsi créer un projet éducatif personnel. Les objectifs fixés en amont d'un atelier de théâtre rejoignent le processus d'accompagnement lors de ce même atelier. En effet l'éducateur accompagne chaque membre du groupe dans son travail de créativité, ce qui nécessite une adaptation des enseignements aux différents types de pathologies du public. Un accompagnement adapté à chaque individu est donc nécessaire au sein d'un même groupe pour que le travail de chacun puisse être égal. Lors du processus d'accompagnement, le travailleur social crée une relation éducative avec les personnes de son groupe. A propos de la relation éducative, Joseph Rouzel dans son ouvrage *Le travail d'éducateur spécialisé* spécifie que « la pratique éducative s'exerce dans trois directions. D'abord sur un plan social. Les éducateurs sont aux avant postes pour rendre compte des actions de terrain et proposer aux politiques […] des projets pertinents[28] », les deux autres dimensions étant la clinique et l'institution suite aux travaux de Jean Oury et François Tosquelles. L'éducateur spécialisé investit donc ces trois espaces pour constituer le travail éducatif et la relation qui en découle. En atelier, le travailleur social construit cette relation tant sur le plan clinique, que social et institutionnel avec le public. En effet, la prise en compte de tous ces paramètres est nécessaire

[26] Echivard Jean-Pascal, « Représentations du handicap et pratiques d'accompagnement », *Empan* 2/2009 (n° 74) , p. 45-49

[27] Paul Maëla, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan, 2004. In. Echivard Jean-Pascal, « Représentations du handicap et pratiques d'accompagnement », *Empan* 2/2009 (n° 74) , p. 45-49

[28] Rouzel Jospeh, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Dunod, Paris, 2014, 3e édition, p. 22

pour réaliser un travail complet et équilibré. La relation éducative et la relation d'accompagnement sont ainsi le moteur du travail réalisé en atelier.

c) Le projet éducatif

Les objectifs, la finalité, les moyens, et tout autre paramètre pris en compte dans la pratique du théâtre en institution médico-sociale dépendent d'un projet éducatif[29]. A partir de la fin de la seconde guerre mondiale et durant toute la seconde moitié du XXème siècle, les textes et lois concernant l'aide sociale et le handicap ont beaucoup évolué et jugé inadaptés au contexte social d'après guerre. A titre d'exemple, la loi de 1975 reconnait le droit des personnes handicapées à bénéficier d'une éducation spéciale. Une étude comparative de textes datant de 1956 et de la réforme de 1989 des Annexes XXIV qui redéfini les notions d'accompagnement et de handicap dans les établissements spécialisés est réalisée par Rouzel dans son ouvrage *Le travail d'éducateur spécialisé.* Rouzel souligne l'apparition de nouvelles missions de « projet » et « technicité » en « insistant sur la place et le rôle des personnels et des familles, dans leur mise en œuvre[30] ». Le projet mis en place pour un individu concerne donc aussi désormais son entourage et les travailleurs sociaux de la structure. Progressivement le patient s'inscrit dans la mise en place du projet, en tant que principal concerné qui prend les décisions, accompagné ou non d'un tuteur ou de sa famille. A ce propos, Rouzel affirme que

[29] Dans une perspective philosophique, Sartre défini la notion de projet dans son ouvrage *L'Existentialisme est un humaniste* publié en 1946. Il affirme que « la réalité humaine existe d'abord comme un manque[29] ». C'est ce manque qui génère perpétuellement une recherche de projets, comme le soutien Rouzel dans *Le travail d'éducateur spécialisé* : « c'est ce qui provoque une mise en projet permanente[29] ». Ce mouvement continu de recherche, travail puis aboutissement de projets soulève un paradoxe qui oppose la rationalisation de l'existence de l'homme face à son désir d'atteindre l'impossible, d'accomplir un idéal. Dans tous projets qu'ils soient éducatifs ou d'autres types, cette prise en compte de l'idéal est nécessaire pour permettre à l'individu de réaliser ce qui n'était initialement qu'un désir. Le projet est donc la mise en forme du désir du sujet. Maurice Merleau-Ponty, dans son ouvrage *Phénoménologie de la perception* publié en 1945 rappelle que le processus de construction de l'individu est indissociable du monde, de la société : « le monde est inséparable du sujet, mais d'un sujet qui n'est rien que projet du monde, et le sujet est inséparable du monde, mais d'un monde qu'il projette lui-même[29] ». L'homme prend donc obligatoirement en compte une série de paramètres incluant un entourage, un fonctionnement dans ses projets.

[30] Rouzel Joseph., *Le travail d'éducateur spécialisé*, Dunod, Paris, 2014, 3e édition, p. 55

l'on « passe progressivement de la notion d'assistance à celle d'autonomie, comme objectif éducatif[31] ».

Pour appréhender la notion de projet dans une perspective plus concrète, nous allons nous baser sur la définition détaillée qu'apporte Joseph Rouzel dans *Le travail d'éducateur spécialisé.* Un projet provient d'une équipe ou d'une personne qui en sera le porteur, en lien avec l'institution. Le choix et la mise en place des projets sont directement liés avec le parcours, l'histoire, la personnalité et les influences du porteur de projet. Lorsque Rouzel explicite cette notion, il indique que cette construction est « le moment où l'histoire de l'éducateur peut rejoindre l'histoire de l'institution. Déterminer dans l'histoire de chacun ce qui s'exprime à travers des valeurs affirmées, des convictions[32] ». Le projet doit rapidement porter un nom, pour que l'on puisse le nommer, le repérer et le préparer avant de le réaliser. Il part d'un constat, d'une analyse de situation : « au départ de tout projet, il y a la mise en évidence d'une situation sur laquelle on veut agir. Soit un dysfonctionnement, soit une nécessité nouvelle[33] ». Le projet nait donc d'un contexte, d'une envie d'évolution. Son existence dépend de l'évaluation des possibilités et des ressources nécessaires à sa réalisation. Un groupe ou un individu peuvent être concernés par un projet qui demande une mobilisation de l'ensemble institutionnel (les travailleurs, la structure, l'entourage). La finalité est à distinguer de la nature du projet. En effet, l'objectif de travail doit être précis, ce qui nécessite un travail de recherche théoriques, de renouvellement constant des définitions (qu'est ce que par exemple l'autonomie, ou la socialisation ? chaque objectif doit être précis, défini et adapté au public et à la situation). Il est également nécessaire que les acteurs du projet prennent position vis-à-vis de leur propre travail et de la structure. La nature du projet est définie par différents paramètres : les moyens de réalisation des objectifs, sa mise en place, son évolution. Elle articule les raisons du travail éducatif avec un individu ou un groupe aux moyens déployés pour y parvenir. Ces moyens incluent essentiellement budget, équipe, lieu, ainsi que durée et échéances du temps de travail. Un atelier de théâtre par exemple peut avoir deux temps totalement différents qui sont celui du travail régulier, suggérant organisation précise des séances et d'un emploi du temps à long terme, et celui de la représentation. L'idée d'un spectacle de fin de projet apporte un objectif autre qu'éducatif et ainsi les modalités du projet

[31] Rouzel Joseph., *Le travail d'éducateur spécialisé*, Dunod, Paris, 2014, 3e édition, p. 56

[32] Ibid. p. 58

[33] Ibid.

en sont changées. L'élaboration des objectifs du projet est liée aux différentes temporalités au sein du même projet.

A propos de l'évaluation, Rouzel la discerne de la notion de contrôle qui « vérifie la conformité du projet par rapport aux missions de l'établissement[34] » et de celle du bilan qui met « en perspective de façon quantitative le réalisé, comparé au prévisionnel[35] ». Il est indispensable de prévoir des temps intermédiaires d'évaluation, en cours de projet, pour comparer les attentes à l'action réalisée, analyser l'évolution et l'engagement des participants et peut être pour apporter des modifications, des adaptations ou même de redéfinir ou de supprimer le projet. Pour le définir, Rouzel le compare à un outil qui utilise un large panel de médiations afin de travailler les objectifs fixés. Nous pouvons en déduire que le spectacle qui peut clôturer l'atelier de théâtre n'est pas la finalité mais incorpore les objectifs du projet dans sa globalité, travaillés lors des répétitions. Le travail réalisé en atelier prend donc en compte tous les paramètres relevant de la notion de projet éducatif. L'évaluation peut passer par différentes méthodes, mais généralement elle passe par l'observation, par l'expression langagière, groupale et individuelle, ainsi que par l'analyse des propos des participants. Elle peut appartenir au troisième temps de l'acte éducatif : la critique et la prise de recul sur le travail, en y incluant les participants.

d) L'acte éducatif

Nous avons vu que le travail de l'éducateur est basé sur l'accompagnement de la personne en difficulté et la mise en place d'une relation éducative par le biais de projet. Nous allons étudier ici l'approche et le fonctionnement que peut avoir le travailleur dans son action éducative. Au même titre que l'atelier thérapeutique artistique dont il était question dans la première partie, la finalité de l'atelier éducatif peut se situer entre création et créativité, mais diffère de la notion de soin. L'atelier mené en institution par un travailleur social a pour vocation d'être éducatif. Selon Joseph Rouzel dans son ouvrage *L'acte éducatif, Clinique de l'éducation spécialisée,* « l'acte qu'il soit éducatif, pédagogique, analytique, est le passage obligé pour l'action[36] ». L'acte génère donc l'action, mais il est nécessaire de le définir dans

[34] Rouzel Joseph., *Le travail d'éducateur spécialisé*, Dunod, Paris, 2014, 3e édition, p 63

[35] Ibid. p 64

[36] Rouzel Joseph, *L'acte éducatif, Clinique de l'éducation spécialisée*, Eres, Ramonville Saint-Agnès, Coll. L'éducation spécialisée au quotidien, 2003, p. 161

un premier temps afin de l'appréhender au sein de l'atelier de théâtre. Rouzel, psychanalyste et formateur en travail social, distingue trois types d'actes : le passage à l'acte en miroir, le passage par l'acte et l'acte de passage. Le « passage à l'acte en miroir » soulève la notion « d'après coup ». Freud l'a défini comme un « processus d'inscription par lequel un sujet construit après que cela s'est passé, le sens de ce qui lui est arrivé[37] ». L'acte n'est donc pas l'action, « il n'apparaît qu'au prix d'un certain déplacement, dans l'après coup[38] ». Lacan propose de rythmer la temporalité de l'acte : « un temps pour voir, un temps pour comprendre, un temps pour conclure[39] ». Fernand Deligny, éducateur spécialisé et écrivain, explicite l'idée de déplacement, de décentrage de l'acte sur lui-même pour permettre une analyse et une prise de recul : « Il s'agit pour qu'il y ait acte, de le considérer en deux temps : sur le coup dans le déplacement qu'il exige, et dans un temps second, dans une reprise du sens dans l'ordre du discours[40] ». Cette séparation des temps est donc nécessaire pour amorcer une démarche réflexive et critique de la situation. Le passage à l'acte en miroir suggère une communication entre deux individus, donc le passage à l'acte de l'un va se refléter sur le passage à l'acte de l'autre. A ce propos Rouzel affirme que « un jeune dans le passage à l'acte provoque le passage à l'acte des éducateurs. Il provoque une réponse en miroir[41] ». C'est à ce moment que le déplacement de l'acte de l'éducateur est nécessaire, pour adapter sa réponse et ne pas agir en miroir.

Le « passage par l'acte » se situe dans « un effet de franchissement des limites de la réalité[42] ». Rouzel fait de cette notion un concept analytique qu'il distingue de l'acte critique et réflexif, et qu'il rapproche de l'impulsion. Cette notion symbolise le « faire », elle oppose l'idée au réel. En atelier théâtre nous pouvons retrouver cet acte dans le fait de jouer, le passage de l'imagination et de la discussion à l'action, passage toujours accompagné de l'éducateur.

Enfin, « l'acte de passage » est considéré comme la transmission de ce pourquoi l'éducateur est là. Entre un patient et un intervenant, il y a un tiers : « l'éducateur n'est pas là que pour son bon plaisir. Une mission lui est confiée par une institution qui agit au nom de la loi. C'est

[37] Rouzel Joseph, *L'acte éducatif, Clinique de l'éducation spécialisée*, Eres, Ramonville Saint-Agnès, Coll. L'éducation spécialisée au quotidien, 2003, p. 162

[38] Ibid. p. 162

[39] Ibid. p. 163

[40] Ibid. p. 164

[41] Ibid.

[42] Ibid. p. 167

une première idée du tiers[43] ». Rouzel souligne que la frontière entre acte éducatif et acte analytique est étroite. En effet, au sein d'une structure et auprès d'un individu chacun de ces deux actes collaborent et s'entrecroisent. L'éducateur spécialisé peut alors gérer à la fois l'acte éducatif et l'acte analytique pour certaines situations. Il appartient à une réalité sociale et tient compte de la réalité psychique de l'individu hors de la notion de soin.

Nous pouvons nous interroger ici de la même façon que concernant l'atelier de théâtre en institution. D'une part, une séance peut s'organiser en trois temps, la même séparation qui rythme l'acte selon Lacan : construire le travail autour de l'observation, l'analyse et la compréhension, et enfin le bilan. Les paramètres techniques de l'atelier (le temps, le groupe, le type de travail) peuvent donc diriger l'acte éducatif. D'autre part, le travail réalisé en atelier peut refléter la notion d'acte de passage : la mission de l'éducateur constitue le lien entre participant et intervenant et il se sert du médiateur artistique pour accomplir cette mission, par exemple pour travailler sur le processus de socialisation, sur la confiance ou la communication à travers des exercices adaptés. En se servant de ces notions d'actes, l'éducateur doit pouvoir se positionner au sein du groupe et dans l'atelier. Il peut ainsi à la fois établir une relation éducative avec des personnes relevant d'institutions médico-sociales et gérer un atelier artistique avec un groupe d'individus qui pratiquent le théâtre.

2.2) La conduite artistique de l'éducateur spécialisé

a) Qu'est ce qu'une conduite artistique ?

A travers les projets éducatifs, les travailleurs sociaux peuvent mener ce que Gérard Creux appelle « conduite artistique[44] ». Cette notion englobe à la fois une pratique culturelle et un courant de pensée liant « une manière d'agir, de penser, de sentir, de voir les choses orientées par des valeurs et des normes définies sur un plan social et culturel[45] ». L'utilisation d'un médiateur artistique vise aussi bien à travailler l'insertion sociale, la socialisation, la communication, mais elle est également un outil de construction identitaire du travailleur

[43] Rouzel Joseph, *L'acte éducatif, Clinique de l'éducation spécialisée*, Eres, Ramonville Saint-Agnès, Coll. L'éducation spécialisée au quotidien, 2003. p. 169

[44] Creux Gérard, « Les conduites artistiques des travailleurs sociaux en milieu professionnel », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 3/2006 (Vol. 39)

[45] Ibid.

social, selon Gérard Creux. C'est à partir de cette hypothèse que nous allons tenter de cerner la motivation d'une démarche artistique du travailleur social qui se détache légèrement du champ éducatif. Dans son article « Les conduites artistiques des travailleurs sociaux en milieu professionnel », Gérard Creux mène un travail de quantification des apports de la conduite artistique chez l'éducateur dans la structure et auprès du public.

Son étude statistique met en évidence deux éléments : 75,1% des travailleurs sociaux ayant participé au sondage disent que la relation avec le public de l'établissement évolue grâce aux ateliers artistique, et 66,5% perçoivent la création de l'atelier comme un espace de liberté. L'enjeu de la promotion hiérarchique n'est pas de mise puisque seulement 3,7 % des répondants ont souhaité en avoir une grâce à leur pratique artistique au sein de l'institution. Sylvain Bordiec, maitre de conférences à l'université de Bordeaux, dans son article « La culture comme vecteur d'ancrage dans le social[46] » analyse le rapport entre les travailleurs sociaux, le public et la culture et plus particulièrement la façon dont les différents intérêts culturels se rencontrent et encouragent la communication. Le goût d'un travailleur social pour la culture et l'utilisation d'un médiateur artistique dans un projet éducatif est donc à la fois intéressant pour le public de l'établissement et pour la relation entre membres de l'équipe et employeur. Une conduite artistique est donc généralement un travail porté par une personne et soutenu par une équipe et par la direction, c'est une intention commune qui reflète très souvent l'orientation idéologique d'un établissement. Cependant l'éducateur n'est pas systématiquement en mesure de mener un atelier artistique dans le cadre de son travail, il peut ainsi déléguer à un tiers, un comédien pour l'atelier théâtre par exemple ou alors amener son groupe à un atelier extérieur à la structure, proposé par exemple par une compagnie de théâtre. L'insertion d'une personne extérieure au groupe change également les relations entre les acteurs du projet, et le type de travail accompli. De plus, l'éducateur peut participer à l'atelier, bénéficiant du même statut que les participants, public de l'établissement.

Gérard Creux tente de catégoriser les différents types de conduites artistiques. Il s'appuie sur les recherches partagées lors du colloque « Arts singuliers – Approches plurielles », organisé par l'Union Solidarité Action Sociale du deux au quatre juillet 2004 à Montpellier. Quatre types de conduites artistiques sont évoquées : les « pratiques artistiques à orientation occupationnelle », les « pratiques artistiques à finalités éducatives et pédagogiques (développement des aspects cognitifs) », les « pratiques artistiques dont l'objectif est plus

[46] Bordiec Sylvain, « La culture comme vecteur d'ancrage dans le social », *Le sociographe* 3/2014 (n° 47), p. 111-119

prioritairement thérapeutique » et les « pratiques artistiques comme moyen de réinsertion professionnelle et d'intégration sociale ». Il souligne que les objectifs des différents types de conduites peuvent facilement s'entrecroiser.

Par ailleurs il propose également une autre classification qui sépare simplement la représentation et la non représentation, en mettant l'accent sur l'apport d'une pratique avec ou sans finalité de création. Les différentes catégories de pratiques reflètent la diversité des motivations d'un éducateur à monter un atelier artistique. Il est peu fréquent qu'une pratique artistique soit la priorité d'un établissement ou la demande d'un public. L'éducateur adapte donc sa mission éducative auprès d'un groupe dans un atelier d'expression. Ainsi, la rencontre entre les instances sociales, médicales et le domaine culturel est de plus en plus fréquente dans les établissements, et l'art placé en tant que médiateur entre un public et un objectif thérapeutique ou éducatif est largement utilisé par les travailleurs sociaux. C'est ce qu'affirme Sylvain Bordiec dans « La culture comme vecteur d'ancrage dans le social » : « la médiation culturelle et ses relais sont appréhendés comme des alliés par ces travailleurs sociaux soucieux de s'investir dans une relation d'aide ajustée à ce que celle-ci doit être de leur point de vue[47] ». L'investissement du travailleur social dans une démarche culturelle vise également à varier le type de travail et à sortir le public du quotidien et de l'ordinaire.

b) L'art et le travail éducatif

Parmi les moyens déployés pour mener à bien l'accompagnement d'un individu et créer cette relation éducative, le médiateur artistique, ici le théâtre, s'avère être un vecteur d'apprentissage. Nous avons pu voir qu'au sein de l'atelier artistique un double travail est mené, relevant à la fois du champ artistique et du domaine social. Dans le premier cas, la relation entre intervenant et participant est changée en raison de cette dimension qui peut parfois prendre le pas sur l'éducatif. Le second type de travail réside dans l'acte et l'accompagnement éducatif. L'art utilisé en tant que médiateur nécessite la recherche d'un équilibre entre ces deux dimensions. Hamel Puissant dans son article « Pourquoi et comment le travailleur social intègre-t-il de plus en plus la création culturelle dans sa pratique ?[48] »

[47] Bordiec Sylvain, « La culture comme vecteur d'ancrage dans le social », *Le sociographe* 3/2014 (n° 47), p. 111-119

[48] Puissant Hamel, « Pourquoi et comment le travailleur social intègre-t-il de plus en plus la création culturelle dans sa pratique ? », *Pensée plurielle* 1/2003 (n° 5) , p. 115-124

évoque l'utilité de la démarche artistique dans les objectifs de travail et d'accompagnement. Il affirme que la pratique artistique entraîne une évolution chez la personne : « La participation aux arts est une voie efficace pour la croissance et le développement personnel, qui mène à une confiance en soi accrue, à la constitution de savoir-faire et à des processus éducatifs qui peuvent améliorer les rapports sociaux et l'employabilité pour les bénéficiaires[49] ». Chaque type de projet peut avoir ses apports spécifiques et ainsi axer l'accompagnement sur différentes notions : développement du langage, socialisation, créativité, autonomie…

Cependant, pour Hamel Puissant, les rôles respectifs de l'intervenant artistique et de l'éducateur sont à dissocier. En effet, l'éducateur gère le groupe, ses problèmes de discipline, d'écoute, de relations et de dynamique. C'est un groupe qu'il connait et qu'il gère au quotidien. A contrario, l'intervenant conduit le projet. Hamel Puissant suggère donc qu'une tension peut exister entre les deux partis, entre « les visées (supposées) sociales de l'animateur et les aspirations artistiques de l'artiste[50] ». Bien qu'inscrit dans une tradition artistique et esthétique, l'intervenant extérieur se doit d'intégrer à sa pratique les difficultés des participants et ainsi adapter constamment son travail au groupe. Le projet initial proposé par l'artiste, ainsi que sa pratique et la finalité du travail peuvent évoluer.
La différence entre la création esthétique et la créativité est primordiale dans ce type de travail, l'intervenant se voit contraint de redéfinir les objectifs de l'atelier, l'axer sur la pédagogie et surtout tenir compte de l'accompagnement éducatif nécessaire pour le développement des participants. La distinction entre le travail éducatif et le travail artistique est importante. En effet, l'intervenant extérieur est généralement appelé par une structure ou un éducateur pour permettre une rupture avec le travail éducatif réalisé au quotidien et ainsi travailler d'autres notions par d'autres moyens. La tension qui peut survenir entre l'éducateur et l'intervenant provient du décalage entre la vie institutionnelle et la réalisation du projet. Bien que l'intervenant ne prenne pas le rôle de l'éducateur, il prend en compte les difficultés du public et du travail d'accompagnement quotidien, ce qui peut se heurter au projet. A l'inverse, l'éducateur doit se situer entre plusieurs rôles : responsable du groupe, figure d'autorité et participant à l'expérience au même titre que le groupe. Il doit par ailleurs

[49] Puissant Hamel, « Pourquoi et comment le travailleur social intègre-t-il de plus en plus la création culturelle dans sa pratique ? », *Pensée plurielle* 1/2003 (n° 5) , p. 115-124

[50] Ibid.

rattacher le travail de l'intervenant à l'accompagnement éducatif réalisé au quotidien, pour que le projet s'inscrive
dans une démarche à la fois sociale et artistique. Ainsi, selon Hamel Puissant les rôles artistiques et éducatifs sont clairement distincts et les deux responsables construisent chacun une relation différente avec le groupe.

c) Les limites du rôle de l'éducateur

Qu'il soit accompagné d'un intervenant gérant la partie artistique ou non, la fonction de l'éducateur au sein d'un atelier de théâtre est souvent limitée. En effet, il se situe généralement entre la figure artistique et le responsable éducatif. Nous avons pu rappeler auparavant les fondements de son travail : relation éducative, acte éducatif et accompagnement. Peut-il réellement accomplir ce travail lorsqu'il doit gérer un groupe en prenant en compte à la fois création et créativité, les désirs de chacun mais aussi les objectifs institutionnels ? Olivier Couder, comédien et metteur en scène, s'interroge sur le croisement de la pratique du théâtre et du domaine social. Dans son article « Du théâtre comme roue de secours ou comme dérive dans la relation éducative ? », il affirme que le théâtre peut désamorcer des situations, et est utilisé de plus en plus largement, sans objectifs précis, ou même simplement pour occuper un groupe, même s'il reste un outil efficace. Comme Hamel Puissant, Couder appuie sur la nécessité de séparer le travail éducatif du travail artistique, donc de faire appel à un intervenant extérieur pour créer un décalage et ne pas mélanger les enjeux de l'établissement au travail réalisé lors de l'atelier théâtre. Cependant il affirme que la création d'un statut d'enseignement de théâtre remettrait l'atelier au cœur du travail institutionnel. Il prône donc un décalage, une distance de l'art à l'établissement. La limite des capacités de l'éducateur réside ainsi dans cette impossibilité de créer lui-même ce décalage puisque l'acte éducatif est son quotidien. Selon Couder la finalité de la pratique du théâtre en institution doit être purement artistique, suggérant une séparation de l'accompagnement éducatif et de l'atelier artistique, remettant ainsi en question une partie de la définition de la médiation.
Les processus de découverte et de création sont envisageables, l'atelier dérive des objectifs institutionnels pour acquérir une nouvelle autonomie et une autre finalité. « Il faudrait ainsi

laisser partir les individus et les groupes à la dérive d'une médiation artistique qui opère une translation des enjeux, une relecture des relations de soi et du monde[51] » selon Olivier Couder. Ces propos sont cependant à tempérer puisque l'adaptation d'un projet au public suggère la prise en compte de tous les paramètres évoqués jusqu'à présent : les spécificités du public, les indications des projets éducatifs, les contraintes temporelles et matérielles… La notion d'équilibre entre réalisation artistique et travail thérapeutique et éducatif reste primordiale. Seul ou avec un intervenant, l'éducateur doit en effet créer ce décalage lors de l'atelier d'expression entre l'action artistique et les objectifs sociaux mais également les lier pour travailler différemment de ce qui est fait lors de l'accompagnement quotidien. La finalité de ce type d'atelier ne réside donc pas toujours dans l'esthétique et la création mais vise à réaliser les objectifs qui constituent la base de son travail (autonomie, intégration, insertion, socialisation) incluant une possible création comme un des buts du projet. Il s'agit de se questionner sur le statut que l'éducateur et l'intervenant s'attribuent dans un atelier et leur place vis-à-vis de la mise en scène et de la création.

d) Le rôle de l'éducateur dans un atelier artistique : entre porteur de sens et responsable éducatif

Pour tenter de palier aux limites évoquées, l'éducateur essaie de se situer entre le travail social et le guide artistique. A la différence des ateliers artistiques psychanalytiques ou d'art-thérapie, qui sont conduit par des thérapeutes ou art-thérapeutes, l'atelier éducatif artistique est généralement mené par un éducateur spécialisé ou un moniteur éducateur. L'opposition entre création artistique et accompagnement éducatif rejoint le questionnement autour de la création et du soin dans un travail psychanalytique. Il y a dans un premier temps probablement autant de types de pratique du théâtre en institution médico-sociale qu'il y a d'éducateurs. De plus, leur positionnement entre l'apport éducatif et la création artistique peut être ambigu. Le travailleur social n'est ni soignant, ni metteur en scène mais doit associer à la fois un travail artistique et les objectifs propres à l'éducation spécialisée (projets groupaux, individualisés, etc.). Il est nécessaire pour l'éducateur de se placer vis-à-vis du groupe, à la

[51] Couder Olivier, « Du théâtre comme roue de secours ou comme dérive dans la relation éducative ? », *Le français aujourd'hui* 1/2006 (n° 152) , p. 105-112

fois comme responsable éducatif lié à la structure d'accueil du public et comme guide dans la créativité voire dans la création s'il y en a une.

Ce double rôle crée une ambivalence du positionnement de l'éducateur dans l'atelier. Nous avons pu étudier les fonctions, les compétences et les missions de l'éducateur spécialisé, il semble intéressant de le comparer au travail du metteur en scène au théâtre, car c'est en partie le rôle qui lui est conféré lors des ateliers. « D'abord qu'est ce que la mise en scène ?[52] », questionne André Antoine dans son texte « Causerie sur la mise en scène » paru dans *La revue de Paris* le premier avril 1903, ou il se réfère aux propos de Paul Porel, directeur de l'Odéon de 1884 à 1892, qui défini la mise en scène lors du congrès de l'exposition théâtrale en 1900 : « Sans la mise en scène, sans cette science respectueuse et précise, sans cet art puissant et délicat, bien des drames n'auraient pas été centenaires, bien des comédies ne seraient pas comprises, bien des pièces n'auraient pas de succès[53] ». La mise en scène travaille à la compréhension et la cohérence des œuvres dramatiques. Il ajoute également que le travail de mise en scène permet de « voir de minute en minute la pièce surgir, prendre corps[54] » et de « [mettre] d'accord toutes ces voix, tous ces gestes, tous ces mouvements divers, toutes ces choses disparates, afin d'obtenir la bonne interprétation de l'œuvre qui vous est confiée[55] ». Le metteur en scène prend le rôle du porteur de sens, il régit un ensemble d'éléments en mettant l'accent sur la cohérence et l'énergie nécessaire pour qu'une unité se crée. Dans le cas d'une représentation, l'éducateur doit avoir des notions relevant du domaine du théâtre pour se positionner comme un guide éducatif et artistique. Son positionnement dépend donc de la finalité de l'atelier et de son choix vis-à-vis du travail dans le groupe : privilégier une direction artistique pour garantir un résultat final ou mettre l'accent sur l'apprentissage et les propositions du groupe. La conception du metteur en scène d'André Antoine peut s'adapter plus facilement à la direction d'atelier proposant une création artistique qu'à un atelier d'expression sans autre finalité que les objectifs pédagogiques. L'éducateur spécialisé tente de trouver sa place entre la création et le travail éducatif, en définissant les objectifs, les méthodes de travail et la finalité de l'atelier. Il guide le groupe dans l'atelier et donne un sens, soit à la créativité, soit à la création, termes utilisés par Jean-Pierre Klein dans *L'art-thérapie* pour définir le processus artistique (créativité) ou la finalité esthétique (création). Ici, le

[52] *Antoine, l'invention de la mise en scène*, anthologie des textes d'André Antoine, par Jean-Pierre Sarrazac et Philippe Marcerou, Centre national de théâtre, Acte Sud-Papier, 1999, coll. Parcours de théâtre, p 107

[53] Ibid.

[54] Ibid.

[55] Ibid.

questionnement est donc porté sur la directivité d'un éducateur dans un atelier artistique : laisser la place aux enjeux éducatifs et accepter les difficultés de création ou choisir de ne pas représenter ou alors miser sur la réalisation d'une représentation.
Cependant, l'ambivalence entre guide artistique et référent éducatif est à nuancer. En effet, dans le cas d'une représentation, l'éducateur peut guider matériellement le groupe dans sa création, sans prendre le rôle directif de metteur en scène. Il peut par exemple déléguer la fonction à un membre du groupe, ce qui appartiendrait à un projet éducatif spécifique.

Par ailleurs, le responsable peut choisir de se focaliser sur les techniques de jeu, le travail dans l'espace, les décors et objets ou encore la dynamique de groupe, en créant un sens artistique au projet. La fonction du metteur en scène est mise en avant par Gaston Baty par le fait qu'il « encadre plastiquement l'œuvre écrite, et en règle le jeu[56] ». Cette définition suggère que le metteur en scène possède une fonction technique, qu'il « encadre » et « règle » visuellement et corporellement la création. Baty ajoute à cela que « le rôle du texte au théâtre, c'est le rôle du mot dans la vie[57] ». Il lie donc le sens qu'apporte le metteur en scène au travail, à son apport technique. Ainsi, « il créera autour de l'action le milieu matériel et spirituel qui lui convient, l'ambiance indescriptible qui agira sur les spectateurs pour les mettre en état de réceptivité, pour les rapprocher des acteurs, pour les accorder avec le poète. Il s'agit pour lui de réaliser sur la scène le songe d'un univers expressif et cohérent et de provoquer dans la salle une hallucination collective[58] ». Les notions de mise en scène de Baty et d'Antoine se rapprochent sur les points de cohérence, d'art vivant, d'énergie, et plus particulièrement de la notion de sens qui relie les différents éléments de la création. Ici, le rôle de l'éducateur ou de l'intervenant serait alors donner un sens artistique au projet éducatif pour aboutir à une représentation qui donne à voir la vie et l'histoire du groupe et de son projet.

La conception du travail de mise en scène suggère à l'éducateur de déployer divers moyens et permet d'acquérir un certain nombre de compétences pour pouvoir mener à bien un travail de création théâtrale avec un groupe. Bien que la finalité ne soit pas obligatoirement une représentation du travail de l'atelier, elle est généralement de mise, faisant office de bilan, voire d'évaluation des apprentissages acquis par les membres du groupe. Cependant, l'éducateur ne peut pas avoir ce rôle de metteur en scène sans envisager les objectifs pédagogiques qui sont les véritables enjeux de l'atelier. L'incertitude de la place de

[56] *Gaston Baty*, Introduction de Béatrice Picon-Vallin, postface de Gérard Lieber, Actes Sud-Papier, Conservatoire Nationale Supérieur d'Art Dramatique, 2004, Coll. Mettre en scène, p. 33

[57] Ibid.

[58] Ibid. pp. 37, 38

l'éducateur dans l'atelier est due principalement à l'ambigüité de la finalité du projet. Un metteur en scène aura pour but de mettre en scène une création artistique, l'éducateur, quant à lui, doit adapter sa pratique artistique aux objectifs éducatifs mis en place à posteriori. Il existe toutefois des troupes professionnelles de comédiens en situation de handicap qui ont pour finalité la représentation d'une création théâtrale[59]. Le travail sur la créativité (axé sur le développement de l'individu et l'expression) ainsi que la création sont les deux autres grandes catégories de pratique du théâtre en atelier. Le type de travail relève du choix du travailleur social responsable du projet, pour qu'il puisse trouver son propre équilibre, entre travail pédagogique et mise en scène.

3) Les ateliers de théâtre dans une structure sociale

3.1) Au croisement des champs culturels et sociaux

a) Un projet artistique et social ?

Le type et la fonction d'un atelier de théâtre en institution sociale dépendent de plusieurs éléments : la place de l'éducateur, sujet de la partie précédente, les types de conduites artistiques, le rôle de l'art et sa finalité ainsi que le cadre matériel.

La diversité des conduites culturelles en établissements sociaux mène à définir le genre d'atelier mis en place. Une question primordiale se pose, celle du champ d'appartenance du projet. Un atelier éducatif d'expression relève à la fois des domaines sociaux et artistiques. Le travail que mène l'éducateur fait partie de l'acte social, l'atelier s'inscrit donc dans un projet éducatif, quelque soit son contenu. Cependant, nous avons pu voir qu'un autre parti-pris suggère que la finalité doit rester artistique et esthétique, comme l'affirme Olivier Couder dans son article « Du théâtre comme roue de secours ou comme dérive dans la relation éducative ? » paru en 2006 dans la revue *Le français aujourd'hui*. Ce croisement entre l'art et le social peut être générateur de tensions en ce qui concerne la visée et le contenu de l'atelier. Dans la partie précédente, nous avons pu voir que le rôle de l'éducateur oscille entre création artistique et accompagnement éducatif. Bien que son statut vis-à-vis du groupe se modifie lors de l'atelier, il mène un acte éducatif et un accompagnement, en gardant la relation qu'il a

[59] Par exemple, la troupe de Pas Sage constituée de circassiens porteurs de déficience intellectuelle moyenne et relevant de l'Etablissement et Services d'Aide par le Travail (ESAT) de l'Association de Recherche et d'Insertion Sociale des Trisomiques (ARIST), situé dans la ville d'Eybens.

construit avec les patients. Dès que ce travail existe, les objectifs ne peuvent être seulement esthétiques. Le contenu d'un atelier dépend de la part de création artistique et de travail éducatif que le responsable du groupe amène. La direction de l'institution et les différents partenariats possibles avec d'autres établissements sociaux ou culturels sont également des paramètres qui dirigent la finalité et le contenu de l'atelier. Le formateur et chercheur en histoire sociale, John Ward, définit la notion d'art, dans son article « Introduction. Question sociale, questions artistiques » paru dans *Vie Sociale* en 2014 : « « l'art » n'est rien s'il n'est pas universel. Ainsi, il ne peut se définir qu'en termes d'inclusion sociale, par le lien qu'il permet d'établir en franchissant les remparts symboliques et matériels qui nous séparent par nos différents rapports d'altérité[60] ». Il ajoute également que l'accès à la culture est un des objectifs de la loi du 29 juillet 1998 sur la lutte contre les exclusions. L'auteur suggère donc qu'une pratique artistique, qu'elle soit professionnelle, pédagogique ou amateur est également sociale par définition. La conduite artistique menée par le Centre Hospitalier Alpes-Isère est un exemple de travail d'intégration par l'expérience culturelle en complément du soin. Le pôle psychiatrique propose un projet culturel de réalisation d'un court-métrage de marionnettes, axé sur « une autre interface que celle du soin : un espace de rencontres, d'échanges, de partage autour d'une médiation artistique[61] ». Le centre évoque ce projet en termes de facteur d'intégration sociale, avec pour objectifs l'investissement des patients souffrant de troubles psychiques dans un atelier régulier jusqu'à la concrétisation du projet ainsi que la découverte et le partage de l'expérience culturelle. En complément du soin, ce projet se base donc essentiellement sur les enjeux de socialisation (l'investissement dans la société, la communication au sein du groupe) et d'intégration sociale. Il lie également le travail thérapeutique et éducatif des patients à une création artistique.

Nous pouvons nous interroger quant à la visée d'une telle création artistique. Hamel Puissant, animateur et formateur, s'intéresse à cette problématique au sein même d'une conduite artistique. Selon lui, l'atelier artistique a pour objectif la « production d'un objet artistique qui permet de changer l'image que l'on a de soi et des autres[62] ». Des objectifs liés au projet pédagogique et au groupe sont établis initialement. Toutefois des qualités artistiques et esthétiques émergent lors de la réalisation du travail. C'est la condition pour que la création

[60] Ward John, « Introduction. Question sociale, questions artistiques », *Vie sociale* 1/2014 (N° 5) , p. 7-10

[61] Actes du colloque « Phénoménologie : l'avenir dans la psychiatrie », 5 décembre 2014, Pratique en Psycho Pathologie Infanto-Juvénile, Centre Hospitalier Alpes Isère

[62] Puissant Hamel, « Pourquoi et comment le travailleur social intègre-t-il de plus en plus la création culturelle dans sa pratique ? », *Pensée plurielle* 1/2003 (n° 5) , p. 115-124

puisse être partagée et puisse sortir du lieu de travail. La création en finalité de l'atelier est porteuse de sens et d'une dynamique qui va naitre dans la créativité, pendant toute la durée des ateliers. Au sein d'un projet éducatif, l'art en tant que médiateur est un décalage du travail éducatif. En effet, il favorise l'expression et la créativité mais permet également de travailler les objectifs pédagogiques dans cette dynamique créatrice. Les relations entre intervenants et participants se transforment lors de l'atelier puisque l'acte n'est plus purement éducatif mais également artistique. Ceci peut rejoindre la notion d'espace de liberté évoquée par Gérard Creux que nous avons étudiée précédemment. Le contenu et la finalité d'un atelier dépendent donc du positionnement de l'éducateur vis-à-vis de la définition de l'atelier artistique en milieu social et de son utilisation. En fonction de la visée et le contenu de l'atelier, l'expérience artistique reste un vecteur d'intégration, d'apprentissage et de communication au sein d'un groupe. Le philosophe Hans-Georg Gadamer dans son ouvrage *Vérité et Méthode* la définit comme une « source d'une connaissance du monde indispensable à la vie humaine63 ». Son utilisation en établissement social ou médico-social est donc également motivée par ces apports en termes de socialisation et de développement pour l'individu. L'art s'impose donc en tant que médiateur, un outil pour servir à un apprentissage, mener un acte éducatif et réaliser des objectifs.

b) L'art comme outil

Nous avons étudié les principes du médiateur artistique utilisés à des fins thérapeutiques ou psychanalytiques dans la première partie, cependant nous pouvons nous interroger sur les fins et les moyens d'une telle médiation dans un contexte d'accompagnement social. L'expérience artistique a des objectifs qui portent à la fois sur le « pouvoir sur soi[64] » et le « pouvoir d'agir[65] », termes empruntés à John Ward. La médiation artistique en contexte social travail d'abord sur le développement personnel et interpersonnel de l'individu. Elle a donc une autre finalité que la médiation thérapeutique et passe par la notion d'accompagnement éducatif que l'on a déjà défini.

[63] Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode*, trad. Étienne Sacré, révision de Paul Ricœur, Paris, Le Seuil, 1976. In Ward John, « Introduction. Question sociale, questions artistiques », *Vie sociale* 1/2014 (N° 5) , p. 7-10

[64] Ward John, « Introduction. Question sociale, questions artistiques », *Vie sociale* 1/2014 (N° 5) , p. 7-10

[65] Ibid.

Marie-France Hainaut, professeure de mathématique dans un établissement pour malvoyants en Belgique et Réginal Beyaert, directeur de cet institut, soulèvent un paradoxe dans la considération de l'art en tant qu'outil et s'interrogent sur la part de l'art dans un atelier et dans la médiation. Dans leur article « L'art, outil d'expression et d'intégration dans une école d'enseignement spécial. » paru dans la revue *Pensée plurielle* en 2002, ils associent à la notion d'art les termes de « liberté », « originalité », « gratuité » et la « non-fonctionnalité ». Ils la confrontent à la notion d'outil qui est « chargé de justifications fonctionnelles et d'utilités incontournables[66] ». Selon eux, de ce paradoxe peut naitre la puissance de l'art au service d'une cause. Ils remettent cependant en question le statut de l'art dans un atelier à médiation en s'appuyant sur les propos du philosophe allemand Martin Heidegger : « L'art, pour pouvoir être considéré comme art, a toujours son but en lui-même ; c'est-à-dire qu'à aucun moment il ne peut avoir pour vocation de servir une cause qui lui soit extérieure[67] ». L'art considéré pour lui-même, et servant sa propre cause ne peut servir au travail en atelier pour réaliser d'autres objectifs. Les auteurs de l'article tentent donc de redéfinir le statut de l'art en atelier, qui ne serait plus art, mais outil artistique, puisqu'il a vocation à servir une cause autre que sa propre finalité.

Cette proposition est cependant discutable, car au-delà de la notion de statut et de ce qui peut être ou ne pas être art, la part de créativité et de création au sein d'un atelier est primordiale. Ainsi, selon Bernard Chouvier, professeur de psychologie clinique à l'université Lumière-Lyon 2, il est nécessaire de mener un travail productif qui tend vers la réalisation d'une œuvre pour stimuler la capacité créatrice du ou des patients et donc opérer un réel travail de médiation. Il s'appuie sur la notion de créativité primaire que Winnicott développe dans son ouvrage *Jeu et Réalité* paru en 1971 pour la définir comme ce qui « constitue la trame psychique de l'investissement[68] ». De ce fait, l'élaboration d'une œuvre artistique est de mise dans le travail de médiation, puisqu'elle symbolise l'investissement du patient dans l'atelier : « sans la capacité créative primaire et la tonalité affective de jeu, le travail médiateur perd toute efficience[69] ». La médiation peut donc avoir lieu lorsqu'un travail de création existe, ce qui constitue la forme de l'atelier mais il est nécessaire de la lier à un fondement qui régit le

[66] Hainaut Marie-France, Beyaert Réginal, « L'art, outil d'expression et d'intégration dans une école d'enseignement spécial. », *Pensée plurielle* 1/2002 (n° 4) , p. 59-67

[67] Ibid.

[68] Brun Anne, Chouvier Bernard, Roussillon René, *Manuel des médiations thérapeutiques*, Coll. Psychothérapie pratique Dunod, Paris, 2013, p. 70

[69] Ibid.

projet. C'est cette base réflexive sur les objectifs pédagogiques, éducatifs ou thérapeutiques en relation avec le groupe qui est moteur du projet selon Chouvier : « les formes ne peuvent émerger dans le travail créateur qu'à partir d'un fondement préalable assuré […] le fond posé, les formes et les objets peuvent advenir de manière signifiante […] si la question de la fiabilité de fond n'a pas été dépassée, tout s'équivaut dans une absence d'internalisation des enjeux et la créativité se perd dans des productions sans portée réelle pour le sujet qui les a produites[70] ». Pour que le travail soit complet et signifiant, prenant en compte les enjeux propres à l'atelier et à l'institution, le fond (donc les objectifs et le projet éducatif) et la forme (la créativité qui mène à la construction d'une œuvre) doivent être liés.

L'art utilisé en tant qu'outil a une finalité créatrice pour générer un investissement chez les membres du groupe. La forme de l'atelier peut s'inscrire dans un partenariat avec des structures culturelles, accueillir un intervenant extérieur ou rester dans le cadre de l'institution en définissant la structure du travail, poser un cadre fixe et définir des règles. Nous allons désormais nous interroger sur l'utilisation de l'art-outil dans le cadre matériel de l'atelier géré par une institution.

c) Les cadres matériel du théâtre en atelier dans une institution

Un atelier de théâtre peut aussi bien s'inscrire au sein de l'institution pour une pratique intrinsèque, que se dérouler avec un intervenant extérieur, une structure culturelle ou même être en relation avec une compagnie de théâtre. Le Centre Hospitalier Alpes-Isère mène une politique culturelle tournée vers une implication dans les structures culturelles et un travail avec des artistes. Lors du colloque « Phénoménologie : l'avenir dans la psychiatrie » du 5 décembre 2014 organisé par la PPPIJ (Pratique en Psycho Pathologie Infanto-Juvénile du Centre Hospitalier Alpes Isère), cette action culturelle a été définie comme une ouverture sur l'extérieur, « avec le développement de liens forts avec les structures culturelles de proximité et une implication dans la vie de la cité[71] ». Ainsi des partenariats avec le Pôle musical d'Innovation de Grenoble, le conservatoire de Voiron, la Compagnie Passage, ou encore avec le Théâtre de poche et le Théâtre 145 ont été crées depuis 2014, ce qui a permis aux patients

[70] Brun Anne, Chouvier Bernard, Roussillon René, *Manuel des médiations thérapeutiques*, Coll. Psychothérapie pratique Dunod, Paris, 2013, p. 74

[71] Actes du colloque « Phénoménologie : l'avenir dans la psychiatrie », 5 décembre 2014, Pratique en Psycho Pathologie Infanto-Juvénile, Centre Hospitalier Alpes Isère

de découvrir par exemple les coulisses du festival Rocktambule, de réaliser des stages de théâtre et d'expression corporelle, de découvrir des pièces de théâtre et concerts. Dans ce cas là, le cadre de l'atelier dépend de la structure ou intervenant extérieur au centre social ou médical qui va rythmer l'atelier en fonction du contenu prévu. Gérer la temporalité est un travail important dans le déroulement de l'atelier, c'est ce qui va définir une partie du cadre. En effet un travail de création nécessite à la fois une organisation à long terme et une planification du travail réalisé lors des séances régulières. A titre d'exemple le projet de réalisation d'un court-métrage de marionnettes du CHAI intitulé « La princesse à la courte mémoire » prévoit vingt-quatre séances de deux heures sur six mois. Deux temporalités différentes sont déjà évoquées : celle du calendrier avec pour finalité une création et celle des séances avec leur contenu et leur organisation. Pour mener à bien l'acte éducatif grâce à la médiation, ces deux rythmes doivent être mis en relation constamment, pour créer ce sens que Chouvier évoquait dans le *Manuel des médiations thérapeutiques*. Au-delà de la temporalité, les établissements veillent à inscrire l'atelier dans un cadre précis, axé généralement sur les objectifs éducatif. Olivier Couder dans son article « Du théâtre comme roue de secours ou comme dérive dans la relation éducative ? » liste les paramètres pris en compte dans l'élaboration des principes de l'atelier : « définition d'un cadre spatiotemporel précis ordonné autour d'horaires réguliers, codification des espaces et de leur utilisation en fonction d'un planning défini et repéré, règles de comportement basées sur le respect de l'autre, mais qui incluent aussi des règles formelles […] destinées à favoriser l'intégration sociale[72] ». Cette définition précise du cadre agit comme un repère pour les patients de l'établissement qui participent à l'expérience artistique. Cela favorise également le respect des règles pendant l'atelier, et l'adaptation de l'individu au groupe. Le travail lors des séances et l'objectif de création d'une œuvre, s'il y en a une, sont directement liés aux objectifs contenus dans le projet éducatif qui régit l'atelier. De plus, les départs et remplacements des éducateurs et intervenants, ce qui est fréquent dans les institutions, modifient le cadre et les règles prédéfinies par la structure et le projet, ce qui a un impact sur le travail et le groupe. Ainsi, le cadre de l'atelier prend en compte à la fois les objectifs de l'établissement et les propositions des acteurs extérieurs au projet pour pouvoir construire une structure matérielle au projet. Ce cadre peut donc être extrêmement différent d'un projet à l'autre mais le but reste

[72] Couder Olivier, « Du théâtre comme roue de secours ou comme dérive dans la relation éducative ? », *Le français aujourd'hui* 1/2006 (n° 152) , p. 105-112

le même : la réalisation du projet éducatif mis en place initialement, ce que Chouvier définit comme fondement de l'atelier.

3.2) Quels types de théâtre pour quels types d'ateliers ?

Lorsque le cadre d'un atelier est défini, il reste à établir les objectifs et les moyens de les réaliser. Le contenu des ateliers diffère selon les objectifs, le groupe, les éducateurs, l'institution et le type de conduite artistique. La plupart du temps, le contenu des ateliers est proposé par l'éducateur, allié ou non à un intervenant, qui mène l'atelier en question pour pouvoir l'adapter à tous les paramètres énoncés précédemment. L'éducateur peut cependant réaliser, s'inspirer, se rapprocher d'ateliers préexistants. Nous avons distingué dans la première partie trois temps au sein de l'acte éducatif. Cette notion provient de la réflexion de Lacan sur la subjectivation dans son ouvrage paru en 1945 *Le temps logique et l'assertion de la certitude anticipée*. Une situation est appréhendée par l'individu en fonction de son état de conscience, il subjective donc le contexte à travers les trois rythmes dans l'acte : voir comprendre et conclure. Certains ateliers de théâtre visent à concrétiser cet acte à travers le jeu. Nous allons ici nous intéresser particulièrement aux principes du psychodrame, du théâtre forum, du jeu dramatique et à la pratique institutionnelle.

a) La distinction avec le soin : le psychodrame

La confusion entre l'atelier de théâtre en institution sociale et le psychodrame est fréquente. Alors que l'atelier de théâtre est géré par des travailleurs sociaux dans un but éducatif, le psychodrame est dirigé par un professionnel de la santé, et est à visée thérapeutique. Le psychodrame est né d'une hésitation entre le théâtre et la psychothérapie : Jacob Levy Moreno, né en 1889 à Bucarest, fait des études de médecine et de philosophie à Vienne, et mène en parallèle une réflexion sur le théâtre et la création. Il évoque rapidement une double problématique : « produire du théâtre totalement spontané (sans script, sans texte, qui ne soit pas une « conserve culturelle »), garder quand même cette création, et aussi analyser scientifiquement ce qui se passe : les mots, la voix, les gestes, les attitudes, les

relations interpersonnelles (la dynamique des relations du groupe, ou sa sociométrie)[73] », selon Anne Ancelin Schützenberger dans son article « J. L. Moreno (1889-1974) » paru dans *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*. Il développe donc progressivement des outils d'observations et d'analyse du corps, des liens interpersonnels et du langage. Plusieurs pratiques découlent de ses essais, dont le théâtre de la spontanéité, principe fondateur de ce qu'il appellera plus tard, psychodrame. En 1936, Moreno tente de travailler sur le jeu théâtral dans sa clinique à New-York, dans un théâtre expérimental avec les malades de l'établissement ainsi que des acteurs venant se soigner, avec « des jeux de lumière, des sièges pour le public, des acteurs venant se soigner et des malades soignés par le théâtre de leur propre vie, un public d'étudiants et de gens intéressés payant leur place comme au spectacle, pour une représentation où on ne savait pas d'avance qui jouerait et ce qu'on jouerait, mais où on applaudissait à la fin du jeu comme au théâtre[74] ».

Monique Selz, psychanalyste et psychodramatiste définit le psychodrame comme « une thérapie psychanalytique qui utilise le transfert comme moteur de la cure et mobilise les processus de défense. Il est une possibilité d'approche des patients incapables de bien organiser ou de figurer leurs conflits internes et d'accéder à un transfert analysable dans le cadre d'une analyse ou d'une psychothérapie en face à face[75] ». Le psychodrame s'impose donc comme alternative de communication lorsque l'échange est impossible en thérapie traditionnelle. Monique Selz découpe le dispositif en quatre parties : « la création d'un espace de jeu, l'accès à la figuration, la dimension corporelle et la dramatisation des conflits[76] ». Dans *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Moreno distingue l'objectif de la thérapie psychanalytique qui réside dans l'analyse totale du sujet au but du psychodrame : « la production totale de vie[77] ». Cette pratique mène le patient vers une conscience de la réalité en travaillant les problèmes liés à sa pathologie, sa relation à l'autre et au groupe. Cependant, Gérard Bayle dans son article « Le psychodrame analytique, figuration et relances des processus psychiques » rappelle qu'à l'origine de cette pratique, le but principal « est de

[73] Ancelin Schützenberger Anne, « J. L. Moreno (1889-1974) », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 1/2011 (n° 56) , p. 25-39

[74] Ibid.

[75] Selz Monique, « Cadre, jeu et indications au psychodrame », *Le Coq-héron* 2/2014 (n° 217) , p. 13-20

[76] Ibid. p. 13-20

[77] Moreno Jacob Levy, *Psychothérapie de groupe et* psychodrame, Presse Universitaire de France, 2007, 3e édition, Paris, Coll. Quadrige, p. 179

donner figuration à des expressions psychiques inexprimée[78] ». L'interprétation analytique est un concept qui s'ajoute au psychodrame et qui est due aux analystes français des années cinquante. Serge Lebovici, Evelyne Kestemberg et René Diatkine sous l'influence de Mireille Monod ont adapté le dispositif de Moreno pour éviter aux patients de subir « les impacts dépressifs et traumatiques dont le devenir conscient n'implique pas de remaniement inconscients[79] » de l'expression cathartique du psychodrame. La symbolisation et la subjectivation de l'expression psychique font partie du concept analytique inclus dans une visée thérapeutique, qui selon Bayle, va « au-delà du « décoincement » de l'affect »[80]. La cure ne réside donc pas dans l'expression mais dans son analyse. Par ailleurs, Moreno affirme à propos de la visée du psychodrame que « cette richesse d'expérience vécue et vivante aide le patient à élargir constamment ses contrôles et sa maîtrise de soi et du monde[81] ». Le principe peut donc se rapprocher des moyens et objectifs de l'atelier de théâtre en institution, notamment l'ancrage dans la réalité et la conscience des autres. Toutefois, le psychodrame est basé sur des méthodes thérapeutiques et non pas éducatives. Il peut se décliner en une multitude de pratiques, adaptées aux variabilités de groupes et situations, avec pour chaque paramètres, des règles différentes.

b) Le théâtre forum

Augusto Boal développe pendant les années 1960 à Sao Paulo au Brésil, une technique de théâtre basée sur l'échange et la réflexion autour de problèmes sociaux et groupaux. Cet exercice se décline en plusieurs étapes. Tout d'abord, un travail sur le corps est mené pour détendre les structures musculaires, rendre le corps disponible et ouvert aux nouveaux rôles et statuts sociaux joués pour que chaque participant ressente le changement d'état d'un rôle à un autre. Le spectateur n'est plus considéré comme tel, il est amené à participer, d'abord oralement en proposant des solutions à la situation conflictuelle que les comédiens expérimentent dans le jeu. Puis, il a l'occasion de diriger les comédiens sur scène pour former une nouvelle situation. A cet instant, l'expression de Boal : « ma révolution n'est pas celle des

[78] Bayle Gérard, « Le psychodrame analytique, figuration et relances des processus psychiques », 2005, p. 2

[79] Ibid.

[80] Ibid.

[81] Moreno Jacob Levy, *Psychothérapie de groupe et* psychodrame, Presse Universitaire de France, 2007, 3e édition, Paris, Coll. Quadrige, p. 179

autres[82] » prend tout son sens car les enjeux individuels et collectifs se confrontent. Par la suite, les participants peuvent modifier la situation en jouant eux même les modifications qu'ils proposent. Leur rôle évolue de spectateur à acteur de la situation. Enfin, la dernière étape consiste en l'élaboration de différentes formes de spectacles, comme le « théâtre journal », « théâtre roman photo », « riposte à la répression », « théâtre jugement », etc. Le « théâtre riposte » par exemple, propose de mettre en scène une situation personnelle de répression, de l'exposer aux autres et de trouver ensemble une solution. Cela n'a pas de fonction cathartique mais sert d'entraînement pour la prochaine répression, le participant est alors plus apte à adapter son comportement dans la réponse. Boal se débarrasse du mot « spectateur », considéré comme passif. Il faut le rendre acteur et envisager le théâtre comme « une répétition de la révolution ». Pour diriger le jeu et les propositions des comédiens et spectateurs, Boal invente le rôle du Joker. Le besoin d'utiliser le Joker s'explique par la nécessité de ne pas simplement retranscrire la réalité mais d'agir à propos d'une situation. Le Joker est donc omniprésent, extérieur à la narration mais intérieur au jeu lorsqu'il intervient pour couper une scène et inclure les différentes propositions. Le premier problème auquel il répond, est la nécessité de ne pas montrer dans un même spectacle, la pièce et son analyse, en utilisant des principes de distanciation. Il travaille également à la déconstruction de l'individu au profit du groupe afin de remplacer la structure initiale considérée comme problématique et la remplacer par les diverses propositions des autres membres du groupe. Le joker se place donc comme un narrateur universel permettant de s'extraire de la pièce. Nous pouvons peut être considérer la place de l'éducateur spécialisé dans l'atelier de théâtre comme le rôle du joker, qui accomplit l'acte éducatif en trois temps (voir, comprendre et conclure) en guidant les participants à travers leurs propres problématiques. La finalité du théâtre forum n'est pas esthétique, mais réflexive et analytique, basée sur l'adaptation des réponses au contexte, et ce dans un mouvement en perpétuelle évolution. A ce propos, Boal affirme que « la réalité est toujours en mouvement, les moyens esthétiques eux au contraire sont finis, achevés[83] ».

La vie en institution est une vie en communauté avec des règles et des figures d'autorité. L'utilisation ou l'adaptation du théâtre forum permet de débloquer des situations et d'élaborer une autre forme de communication. L'éducateur se sert dans ce cas de l'acte théâtral pour créer un décalage entre une situation passée dans un certain contexte, pour la retranscrire,

[82] Augusto Boal, *Théâtre de l'opprimé*, La Découverte Poche/ Essais n°4, 2007. Traduction de Dominique Lémann, p. 31

[83] Ibid. p. 56

comprendre la subjectivité des observations des membres concernés et des membres jouant la scène et ainsi s'approcher d'une certaine objectivité, qui va mener vers l'analyse. Le principe du théâtre forum, particulièrement grâce à la présence du joker, s'inscrit dans la temporalité en trois temps de l'acte éducatif. L'utilisation du théâtre forum est motivée dans une institution médico-sociale par des situations individuelles et familiales souvent difficiles. Cette pratique permet donc d'avoir une meilleure lisibilité des difficultés rencontrées. Cependant, la finalité est réflexive et analytique au sein du groupe. Le basculement vers l'acte psychanalytique peut constituer une dérive, ne relevant pas des compétences de l'éducateur. L'observation d'un individu extrait du groupe pour évaluer ses difficultés sociales et surtout médicales relève d'un atelier à visée thérapeutique comme pourrait l'être le psychodrame.

c) Le jeu dramatique

Le principe du jeu dramatique tel que l'entend Christine Page, maître de conférences en arts du spectacle, dans son ouvrage *Eduquer par le jeu dramatique* s'applique principalement au milieu scolaire, mais une adaptation en institution médico-sociale est possible, au même titre que le théâtre forum. Le jeu dramatique est donc une activité de groupe qui place l'enfant et non pas le jeu en tant que sujet. Le travail s'axe principalement sur la communication, l'expression et la réflexion. Ce type d'atelier engage l'enfant dans des apprentissages scolaires et sociaux. Christiane Page le définit en ces termes : « Jeu collectif, qui consiste à inventer à plusieurs une fiction en élaborant le canevas d'une action dramatique, puis à jouer cette fiction sous couvert de personnages, et ensuite à parler, échanger et réfléchir autour de l'expérience vécue dans le jeu[84] ». Contrairement aux principes du théâtre forum, l'action n'est pas tirée d'une situation réelle et problématique mais le résultat d'une réflexion et imagination autour de thèmes prédéfinis par le responsable de l'atelier. L'auteure distingue quatre temps dans l'atelier de jeu dramatique : le temps préparatoire (l'élaboration d'un canevas collectif à partir d'une proposition de l'adulte), la mise en action (la création des personnages, de l'histoire autour d'un problème, ainsi que le jeu), l'échange (le bilan comprenant les solutions apportées au problème, les modifications possibles, les formes corporelles et verbales utilisées) et enfin le rejeu (le deuxième essai suivant les discussions). Nous retrouvons ici les trois temps de l'acte et le travail sur

[84] Page Christiane, *Eduquer par le jeu dramatique, pratique théâtrale et éducation*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 1997, 3ème édition 2006, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, p. 17

l'opposition entre objectivité et subjectivité. La séparation des espaces est primordiale, les lieux de jeu, de préparation et de discussion sont différents, possédant chacun leur cadre spatio-temporel autonome. Ce travail est nécessaire pour instaurer une distance entre jeu et réalité et ainsi amorcer l'analyse. Les thèmes abordés traitent des relations sociales et familiales en touchant facilement l'affect des participants. La gestion du rapport entre jeu et réalité passe donc par cette séparation des espaces : « le jeu se caractérise par la mise à distance de la réalité[85] ». La fonction d'un tel atelier ne se situe pas dans le processus dramatique ou dans la reproduction d'une réalité évoquée mais dans la réflexion et le questionnement sur le contenu des jeux. Lors des échange, chaque participant s'exprime pour faire avancer ces interrogations, sur ce qui a fonctionné ou non en extériorisant les points de vue. La finalité d'un tel atelier n'est pas la représentation théâtrale mais l'évolution de la réflexion en fonction des différents points de vue, une réflexion interpersonnelle mais appartenant seulement au membre du groupe et à leur accompagnateur. L'évolution est permise par l'adulte et son rôle dans le groupe, il n'intervient pas sur le contenu mais sur le développement des capacités de jeu et d'expression. A ce propos, Christiane Page affirme qu' « ils développent donc progressivement par ce parcours, la capacité à envisager les problèmes à partir de points de vue différents[86] ». Cette expérience théâtrale est donc basée essentiellement sur le travail en groupe et la réflexion, en se détachant du jeu. L'adulte peut toutefois enseigner des éléments plus techniques pour aider l'enfant à évoluer dans son jeu. En institution, ce type d'atelier rejoint les principes du théâtre forum, mais en insistant plus sur l'expérience de groupe que sur le contenu du projet. L'atelier de jeu dramatique peut être un moyen d'observer et quantifier la socialisation des individus entre eux et au sein du groupe, et de la travailler en incluant des étapes au travail puisque l'atelier se déroule sur plusieurs séances.

[85] Page Christiane, *Eduquer par le jeu dramatique, pratique théâtrale et éducation*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 1997, 3ème édition 2006, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques p. 85

[86] Ibid. p. 90

d) L'autonomie, la dynamique de groupe et la relation entre soignants et soignés : La clinique de La Borde

Pour aborder la notion d'autonomie, nous allons nous détacher du cadre de l'atelier pour s'intéresser au fonctionnement particulier de l'établissement psychiatrique appelé clinique de La Borde et située dans le Loir-et-Cher. La clinique a été fondée par le psychiatre Jean Oury en 1953 qu'il a dirigé jusqu'à son décès en 2014. Elle peut actuellement accueillir une centaine de patients internes, contre une trentaine initialement ainsi qu'une quinzaine dans l'hôpital de jour. Les principes fondateurs de la psychothérapie institutionnelle proviennent du manque de moyens financiers. L'autonomie et le travail de groupe s'impose à l'équipe soignante et aux patients pour palier aux difficultés matérielles et prendre en charge les problèmes décisionnels. De plus l'équipe de maintenance qui renforce l'équipe de soignant est elle aussi formée aux principes qui régissent le centre. La psychothérapie institutionnelle met donc l'accent sur les notions d'autonomie, de réinsertion sociale, d'échange et de vie commune, en déplaçant les activités des patients qui d'habitude sont d'ordre thérapeutique vers ce travail en communauté. Jeanne Aptekman et Christine Robert dans leur émission documentaire diffusée en 2014 sur France Culture évoquent la clinique de La Borde dans le terme « polydimensionnelle[87] ». Le travail de groupe, la communication, la liberté apportent aux membres du centre une certaine autonomie et stabilité dans la réalisation des ateliers. Le travail de la clinique est donc axé sur une multitude de principes et d'actions, provenant à la fois des soignants et des soignés, et liant l'extérieur de la clinique avec la totalité des membres sans distinction. La spécificité d'une telle clinique est intéressante dans le cadre d'une création de théâtre. En effet, chaque année, le personnel et les patients préparent, répètent et mettent en scène une pièce de théâtre. Le film de Nicolas Philibert *La moindre des choses* réalisé en 1995 témoigne de la préparation et de l'investissement des membres du centre. On les voit dans la vie quotidienne puis en répétition et on en oublie même la présence de l'hôpital, et la visée thérapeutique de l'atelier. Une équipe unie se forme, sans aucune distinction entre soignés et soignants, dans le but de création commune d'une œuvre théâtrale. Ce type de pratique redéfini donc les relations entre les médecins et les patients, ainsi que les formes d'ateliers qui existent au sein de la clinique. Les représentations de fin de projets sont généralement conduites par les accompagnateurs, plus ou moins investis dans le processus de

[87] Aptekman Jeanne, Robert Christine**,** « La Borde : une clinique psychiatrique toujours hors-norme », France Culture, 10.04.2014 - 17:00

création. Ils participent peu à la concrétisation du projet sur scène dans le jeu, si ce n'est en tant que support pour le texte ou les déplacements. La psychothérapie institutionnelle travaille sur les relations entre les personnes qu'elles soient d'un coté ou de l'autre de la thérapie, et accentue le travail d'autonomie, de responsabilité et d'investissement des patients. C'est donc dans le « faire ensemble » que le travail se réalise. Dans les établissements, ce travail de communication et de relation peut également exister dans le cadre des ateliers, dans lesquels les éducateurs et la direction choisissent leur position et les objectifs, les moyens et les finalités de leur atelier, donc tout ce qui défini le mode de fonctionnement.

La plupart des ateliers quels que soient leur construction, moyens et finalités se basent sur les relations groupales et plus particulièrement la socialisation donc l'adaptation du comportement d'un individu vis-à-vis du groupe, des autres groupes dépendant de l'institution et plus globalement dans la société.

Partie 2 : Les outils empruntés aux sciences humaines et sociales associés à un travail artistique éducatif

1) La prise en compte de la spécificité du public

1.1) Perception sociale et handicap

Ici, nous allons tenter d'expliciter certaines notions, de concepts généraux et de pré requis afin d'appréhender plus facilement la nécessité d'adaptation du travail selon le public.

a) Qu'est ce que la déficience intellectuelle ?

Pour appréhender la notion de déficience intellectuelle, il est nécessaire de la différencier des termes de maladie mentale et de handicap. En effet ces notions renvoient à des concepts différents, relevant du domaine médical ou social. Le neuropsychiatre et psychanalyste Romain Liberman tente d'éclaircir ces distinctions dans l'ouvrage *Handicap et maladie mentale* appartenant à la collection « que-sais-je ? ». Il s'appuie sur la définition de Lagache, psychiatre et psychanalyste français pour indiquer en premier lieu ce qu'est la santé mentale. Gérer ses propres besoins, réaliser et exprimer ses possibilités, gérer son rythme de vie et progresser vers des objectifs plus ou moins éloignés, adapter ses aspirations et attentes selon son environnement, adapter son comportement et ses relations dans la société sont les indices principaux qui constituent la santé mentale. La définition de Lagache se base donc principalement sur les notions d'adaptation, d'autonomie et d'intégration sociale de l'individu. Liberman poursuit la réflexion en opposant les critères de la santé mentale à la définition de la maladie mentale. Il la décrit comme une « altération de la santé en un sens général. De façon plus précise, il s'agit d'entité caractérisable, possédant des causes, se manifestant par divers signes ou symptômes, ayant une évolution, et où le médecin peut évaluer le pronostic, établir une thérapeutique[88] ». La maladie mentale est donc un terme médical, elle s'oppose à la santé mentale et est l'objet d'un traitement ou suivi thérapeutique visant à soigner une cause précise. Concernant la notion de handicap, Liberman la définit comme « un désavantage, une infériorité. Il n'est pas spécifique mais dépend de l'environnement[89] ». C'est donc un terme relevant du domaine social puisqu'il est défini par un désavantage et non par un problème physique ou mental. Le handicap regroupe donc les difficultés d'intégration, d'adaptation et d'autonomie, conséquences d'une maladie mentale.

[88] Liberman Romain, *Handicap et maladie mentale*, Presses Universitaires de France, 2009, 7eme édition, Paris, Coll. Que-sais-je, 1988 pour la 1ere édition, p. 34

[89] Ibid. p. 35

Selon la loi du 11 Février 2005 pour l'égalité des droits et des chances des personnes en situation de handicap, le handicap constitue « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant[90] ».

Le handicap est la difficulté sociale qui résulte d'une maladie ou déficience physique ou mentale. La définition du handicap de l'Organisation Mondiale de la Santé prend en compte trois éléments pour constituer un handicap : une déficience, une incapacité et un désavantage. L'université de médecine d'Ottawa au Canada se base sur les travaux de l'OMS dans l'ouvrage intitulé *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps* pour définir ces trois notions. Ainsi la déficience correspond à « perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique[91] ». Selon Liberman dans *Handicap et maladie mentale,* l'incapacité « résulte directement de la déficience et définit les *conséquences fonctionnelles* de celle-ci[92] ». Cette conséquence de la déficience est également évoquée dans la classification de l'OMS comme une « réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon normale, ou dans les limites considérées comme normales, pour un être humain[93] ». Et ainsi, le désavantage relève du croisement entre des domaines médicaux (déficience) et sociaux (incapacité) pour former le handicap. La classification de l'OMS définit le désavantage social d'un individu comme le « préjudice qui résulte de sa déficience ou de son incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal, compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels[94] ». Ainsi, le handicap est constitué d'une déficience non corrigeable qui provoque une incapacité d'autonomie, de participation et d'intégration à la vie sociale. Le handicap est donc lié à la société, un individu en situation de handicap est avant tout un individu social alors que la maladie mentale relève

[90] Loi du 11 Février 2005, article 114

[91] Woods Philip, *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps,* OMS, 1980, in. *La société, l'individu et la médecine*, « concepts et définitions en matière de handicap », 12 janvier 2015, uOttawa

[92] Liberman Romain, *Handicap et maladie mentale*, Presses Universitaires de France, 2009, 7eme édition, Paris, Coll. Que-sais-je, 1988 pour la 1ere édition, p. 100

[93] Woods Philip, *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps,* OMS, 1980, in. *La société, l'individu et la médecine*, « concepts et définitions en matière de handicap », 12 janvier 2015, uOttawa

[94] Ibid.

du soin. Cependant, avant d'élargir la réflexion à l'environnement et d'inscrire la notion de handicap dans la société, nous allons nous intéresser à l'évolution de la notion de déficience intellectuelle.

Jean-Etienne Esquirol, spécialiste de l'aliénation du XIXème siècle, commence par distinguer la démence et l'idiotie : « L'homme en démence est privé des biens dont il était comblé, c'est un riche devenu pauvre ! L'idiot, lui a toujours été dans l'infortune et la misère[95] ». Puis, parmi les idiots, il différencie l'idiotie de l'imbécilité, en classant la débilité par degré (l'imbécile étant moins atteint). La première définition de la déficience intellectuelle implique l'incurabilité due à une atteinte cérébrale. En 1905, les psychologues Alfred Binet et Théodore Simon travaillent sur le rythme de développement et la notion d'âge mental. Puis en 1911 le psychologue allemand William Stern complète leur conception en définissant le quotient intellectuel pour décrire et classifier la déficience. Cette approche contribue à définir la déficience comme une carence en intelligence, caractérisée par un quotient intellectuel inférieur à la moyenne. Jusque là, la déficience est considérée comme un dysfonctionnement du système nerveux, excluant les caractères sociaux qui peuvent altérer le développement de l'individu. Donc initialement, l'environnement n'est pas pris en compte. C'est ce que soulignent Roger Salbreux et Roger Misès, respectivement pédopsychiatre psychanalyste et professeur en pédopsychiatrie, dans leur article « La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques » paru dans la revue *Contraste* en 2005. Originairement, les facteurs sociaux sont séparés des facteurs psychiques donc le dysfonctionnement du système nerveux est la « condition nécessaire et suffisante[96] » pour définir la déficience. Cependant, ils remarquent que la définition a évolué. Les facteurs socioculturels comme origine d'une déficience ont été davantage observables pendant la crise économique des années trente et les études du psychiatre René Spitz en 1968 ont établi une corrélation entre déficience et carence d'apport relationnel et familial. Ces nouvelles considérations faussent les principes de la première définition. La déficience intellectuelle n'est pas seulement due à un dysfonctionnement cognitif. L'implication de l'attachement affectif dans le développement de l'individu est l'objet de recherche du psychologue américain Harry Harlow. L'isolement social à court terme (trois mois) d'un bébé singe a pour conséquence « quelques lacunes dans

[95] Esquirol Jean-Etienne, in. De Ajuriaguerra Julian, Marcelli Daniel, *Psychopathologie de l'enfant*, Masson, Paris, 1984, 2nd édition, p. 158

[96] Salbreux Roger, Misès Roger, « La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques », *Contraste* 1/2005 (N° 22 - 23) , p. 23-47

le développement social, mais un développement satisfaisant des fonctions cognitives[97] » mais lorsque le jeune singe est coupé du groupe pendant plus de six mois, Harlow a observé « une incapacité à tout développement social[98] » donc avec une répercussion cognitive. La déficience est donc liée à l'environnement socioculturel de l'individu et à l'interaction sociale. L'incapacité au développement social des jeunes singes de l'expérience d'Harlow relève de la notion de handicap, puisqu'elle suggère également une déficience et un désavantage. Il est nécessaire d'intégrer la notion de déficience à l'environnement social pour l'inclure dans le champ du handicap. Ces notions ont évoluées dans des termes cliniques, mais nous allons nous intéresser désormais à la perception sociale dont elles font l'objet.

b) *La perception du handicap dans la société : retour sur l'histoire du traitement de la folie en France*

Il est nécessaire en premier lieu de définir ce qu'est la perception, pour pouvoir aborder le lien entre perception, société et handicap. Selon Francès dans son ouvrage *La perception*, la perception sociale « tend à désigner le contenu associé par le membre d'un groupe à l'idée qu'il se fait d'un autre membre ou d'une autre catégorie sociale ou ethnique[99] ». La perception est donc inscrite dans la subjectivité d'une catégorie ou d'un groupe social et elle est développée « avec plus ou moins d'intensité selon les institutions socioculturelles ou l'outillage des groupes[100] ». La perception d'un objet nouveau fait l'objet d'un nouveau stimulus. L'intégration de cet objet dans les fonctions cognitives passe par l'intermédiaire de relais permettant de fixer et reconstituer les aspects en analogie avec un élément connu. Dans le cas contraire la communication avec le groupe d'appartenance est nécessaire pour l'explication et la compréhension. La perception dépend donc d'un environnement social avec ses normes, codes et règles. En conséquence, la perception du handicap dépend des cultures, sociétés, époques et de leurs codes. Francès explicite ce principe en évoquant l'arrivée d'un animal d'une race différente dans un groupe d'animaux : « les premiers parmi ceux qui l'observent, n'étant pas sûrs de l'assentiment des autres, sont partagés entre cette

[97] De Ajuriaguerra Julian, Marcelli Daniel, *Psychopathologie de l'enfant*, Masson, Paris, 1984, 2nd édition, p. 35

[98] Ibid.

[99] Frances Roger, *La perception*, Presse Universitaire de France, Paris, 1969, Coll. Que-sais-je ?. p. 112

[100] Ibid. p. 114

ressemblance qui les rassure et les aspects discordants qui, mal assimilables, les inquiètent[101] ». La source d'inquiétude provient de cette notion de différence, ce qui inclut tout ce qui ne rentre pas dans l'acceptation commune, dans la norme érigée par le groupe social. Nous allons étudier dans cette partie l'évolution de cette perception de la différence donc des aspects relevant du handicap, de la déficience à l'incapacité.

Du terme « folie » à celui de « déficience », c'est une réflexion sur l'évolution du traitement sociétal de la maladie mentale qui est à mettre en perspective. Derrière les différents mots employés et selon les époques, se reflètent à la fois la gestion des problèmes sociaux et le statut conférés aux personnes atteintes de déficience ou maladie mentale. Nous allons nous intéresser, historiquement, à cette évolution pour pouvoir comprendre la place que donne aujourd'hui la société française au handicap.

C'est l'évolution de la conception de folie ainsi que le statut social du fou et l'adaptation de la société pendant le Classicisme que Foucault étudie dans son ouvrage *La Folie à l'âge Classique*. Le fonctionnement de notre société est l'héritage du système que Foucault décrit dans son ouvrage. Les concepts exposés permettent de développer une réflexion sur le rôle de l'éducateur dans l'institution, dans la société et sa relation à l'individu en difficulté. Le basculement d'une forme d'acceptation à l'exclusion et l'enfermement aux XVIIème et XVIIIème siècles est un déclencheur de la mise en place d'une première forme de travail et de réformes sociales au XIXème siècle. En premier lieu, Foucault différencie deux formes d'expériences de la folie : celle de la déraison, allant du défaut au sens large au comportement dit insensé qui réunit plusieurs maladies mentales, et celle qui provient de la notion de morale. La déviation de la foi à l'âge classique est perçue comme maladie mentale, relevant à la fois de la folie et du mal, donc opposée à la raison. En tant qu' « offense faite à la morale [102] » l'infidélité à l'Eglise est traitée comme un comportement insensé qui doit être soigné, pour ramener l'esprit à la raison : « Au moment où le XVIIIème siècle interne comme insensée une femme qui « fait une dévotion à sa mode », ou un prêtre parce qu'on ne trouve en lui aucun des signes de la charité, le jugement qui condamne la folie sous cette forme ne cache pas un présupposé moral ; il manifeste seulement le partage éthique de la raison et de la folie[103] ».

[101] Foucault Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, 1972. p. 119

[102] Ibid. p. 155

[103] Ibid. p. 158

Au-delà du jugement destiné à séparer foi et folie, la médecine distingue plusieurs formes de troubles mentaux. Foucault différencie plusieurs catégories au sein de la notion de folie. La démence, forme la plus large et reconnue par la plupart des médecins des XVIIème et XVIIIème siècle est caractérisée par la manifestation du « désordre, décomposition de la pensée, erreur, illusion, non-raison et non-vérité [104] ». Cependant son origine reste mal définie : « tous les effets peuvent s'y produire, parce que toutes les causes peuvent la provoquer [105]». Nous sommes donc loin de la définition actuelle de la déficience mentale.

La démence n'a donc pas de symptomatologie, elle présente une accumulation de causes éventuelles, de natures différentes et provoquant des effets divers, le seul caractère commun étant le disfonctionnement de la raison. Nous pouvons entrevoir ici une première séparation de maladie mentale et déficience, lorsque Foucault remarque la différence entre démence et « imbécilité ». Chez l'enfant, l'imbécilité est considérée comme niaiserie mais si elle s'étend à l'âge de raison, cela relève de la stupidité (donc d'une déficience). En ce qui concerne la démence, c'est une atteinte psychique qui altère le jugement, la mémoire, l'imagination et non pas les capacités intellectuelles. La manie et la mélancolie se caractérisent par un délire du à la crainte et à la tristesse : « parmi les symptômes et les manifestations, un certain profil de la tristesse, de la noirceur, de la lenteur, de l'immobilité[106] » puis d'un passage à un accès de fureur et de violence. Enfin Foucault évoque l'hystérie et l'hypochondrie et les définit respectivement comme convulsions et hallucinations.

Le traitement des malades passe par plusieurs techniques qui évoluent au cours des siècles, en fonction des découvertes médicales mais aussi des changements de perceptions sociales de la folie. Les thérapies par aversion et punitions ont été largement utilisées pour travailler sur l'intégration des règles et d'un comportement social chez les fous. Toutefois, des recherches sont fréquemment menées dans le but d'améliorer les soins. A ce propos, Antoine Le Camus, docteur dans la faculté de médecine de Paris au XVIIIème siècle, affirme dans son ouvrage *Médecine pratique* que « les promenades, les voyages, l'équitation, l'exercice en plein air, la danse, les spectacles, les lectures amusantes, les occupations qui peuvent faire oublier l'idée chérie[107] ». Selon Foucault, les thérapies perdent rapidement leur sens même si elles ont été utilisées longtemps. L'évolution de la perception de la folie se répercute sur les traitements

[104] Foucault Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, 1972 p. 270

[105] Ibid.

[106] Ibid. p. 283

[107] Le Camus, Médecine pratique (cité par POMME, Nouveau recueil de pièces), p. 7 in. Foucault Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, 1972, p. 340

des malades : « les techniques resteront, mais avec une signification beaucoup plus restreinte ; on ne cherchera plus qu'un effet mécanique, ou un châtiment moral[108] ». La perception de la folie évolue, depuis le début du Moyen âge où les malades sont intégrés à la société à la renaissance et la période classique qui entrevoit le « grand renfermement ». Les trois derniers siècles du Moyen-âge sont marqués par la famine, les grandes Réformes, les guerres avec l'Angleterre. La crise et l'insécurité mène vers la peur et un retour en arrière rassurant des perceptions sociales et comportements.

L'époque Classique, sous le règne de Louis XIV voit l'autorité procéder à l'enferment massif d'une partie de la population qui ne rentre pas dans la norme. Dès le XVIIème siècle, plus d'un parisien sur cent est interné dans les maisons d'enfermement selon Foucault. L'abus du pouvoir absolu et des lettres de cachet accélère le processus. La fondation de l'hôpital général à Paris en 1656 que Foucault définit comme une « structure semi-juridique, une sorte d'entité administrative qui, à côté des pouvoirs déjà constitués, et en dehors des tribunaux, décide, juge et exécute[109] », n'est pas un établissement médical mais une structure à vocation sociale, épurant la ville de la misère, la folie et la criminalité. Foucault ajoute que l'hôpital est « une instance de l'ordre monarchique et bourgeois[110] ». La perception de la folie et ici plus généralement du handicap est donc dictée par l'autorité et la représentation du pouvoir à travers la prescription du grand renfermement. Plus tard, au milieu de XVIIIème siècle, l'image de l'horreur médiévale et du mythe moral s'impose à nouveau. Les asiles sont aménagés dans le but d'annihiler la contamination et de détruire la folie : « on se prend à rêver d'un asile qui, tout en conservant ses fonctions essentielles, serait aménagé de telle sorte que le mal pourrait y végéter sans se diffuser jamais ; un asile où la déraison serait entièrement contenue et offerte au spectacle, sans être menaçante pour les spectateurs[111] » . Foucault décrit l'image du fou et de l'internement dans ces termes : « ces charrettes de condamnés, ces hommes à la chaîne qui traversent les villes[112] ». La perception de la folie balance à nouveau entre morale et médecine. L'enferment de ce siècle, à l'image des deux siècles précédents, symbolise le contrôle de la population et n'a pas vocation à soigner mais à exclure. Ainsi, les évolutions de la perception de la folie depuis le Moyen âge nous indiquent que la société tend vers l'intégration des normes sociétales. Quelles que soient les époques, le

[108] Foucault Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, 1972, p. 341

[109] Ibid. p. 60

[110] Ibid.

[111] Ibid. p. 379

[112] Ibid. p. 377

fou, soigné ou enfermé est poussé à intégrer les normes sociales, c'est cette normalisation de l'individu, qui constitue le principe même de la socialisation. De la déficience résulte une incapacité et de l'incapacité résulte un désavantage. Les personnes atteintes de déficience intellectuelle présentent des difficultés d'adaptation dans la société, ce qui constitue leur handicap. L'incorporation des codes sociaux est altérée par la déficience.
Nous allons nous intéresser plus particulièrement à la difficulté de socialisation dans la suite de la recherche.

1.2) Socialisation et quantification

a) Qu'est ce que la socialisation ?

Les différences de perception sociale relèvent de l'instance de socialisation et toutes deux dépendent de facteurs socioculturels. Les deux notions sont liées : la perception découle du processus de socialisation et la socialisation résulte des codes et normes sociales qui dirigent la perception. Dominique Bolliet et Jean-Pierre Schmitt, agrégés de sciences sociales, s'interrogent dans leur ouvrage *La socialisation* sur la capacité d'intégration de l'être humain à la société ainsi que sur la capacité d'adaptation et d'anticipation des comportements vis-à-vis d'autrui. La réponse qu'ils apportent est simple : nous sommes socialisés. L'individu social est inscrit dans une société qui « met en place des dispositifs qui ont pour fonction d'assurer [sa] socialisation[113] ». La socialisation n'est pas un état mais un processus, un cheminement, par lequel la société inculque les valeurs et les normes qui ne sont pas acquises à la naissance : « la société agit donc sur nous pour faire de nous des êtres sociaux et singulièrement des êtres adaptés à notre société[114] ». Les auteurs distinguent quatre dimensions dans le concept sociologique de socialisation : la transmission et intériorisation de la culture, la capacité du groupe à intégrer et créer du lien, l'intégration des individus aux groupes et enfin la construction des identités. La déficience intellectuelle altère ces quatre dimensions, rendant le processus de socialisation très différent, donc une intégration sociale difficile. Les Ecoles Supérieurs du Professorat et de l'Education s'appuient sur les recherches de Freinet en matière de pédagogie pour définir la socialisation comme le processus de

[113] Bolliet Dominique, Schmitt Jean-Pierre, *La socialisation,* Bréal, 2008, Coll. Thèmes et Débats sociologiques, p. 8

[114] Ibid.

construction de l'identité. L'individu intériorise et apprend à intégrer les normes, valeurs, et cultures du groupe auquel il appartient, l'amenant à se construire à la fois dans une dimension collective et individuellement. Il est nécessaire de distinguer la notion d'apprendre à celle d'intérioriser : la première définit l'acquisition d'un savoir faire, et la seconde traduit l'adaptation au milieu. Les normes et valeurs sont des notions subjectives et dépendent du milieu social. Les valeurs sont les principes moraux et idéaux d'une société, et les normes sont les règles qui conduisent les comportements des êtres sociaux vers les valeurs de la société. L'acquisition et l'intégration de ces normes et valeurs constituent les êtres humains comme êtres sociaux. Différentes instances dirigent le processus. La famille, premier agent de socialisation pour l'individu, transmet les normes et valeurs et agit sur l'incorporation des règles et des principes de base de la socialisation dès la naissance, avec une dimension affective et émotionnelle. Le deuxième agent est l'école qui assure à la fois l'éducation et la construction sociale. L'action du groupe de pairs intervient dès la scolarisation de l'enfant mais s'accentue lors de l'adolescence. Il est constitué d'un ensemble d'individus regroupant des pratiques et goûts communs et se détache de l'intégration des valeurs familiales et scolaires. Enfin, les médias jouent également un rôle dans la socialisation de l'individu par l'intermédiaire des messages transmis. Cependant cet agent dépend des autres éléments de socialisation (famille, école et groupe de pairs).

Selon Dominique Bolliet et Jean-Pierre Schmitt, la société façonne l'individu qui retransmet ce qu'il a acquis dans le but de reproduire les structures sociales. Ils s'appuient sur les travaux de Bourdieu pour évoquer la notion d' « habitus » : « l'ensemble des dispositions, des manières de penser, de sentir, de se tenir… incorporés par les individus […] la position sociale, le milieu social d'origine induisent un type de socialisation, dans la transmission d'un habitus spécifique [115] ». Le processus de socialisation possède donc une double dimension : l'acquisition, l'intériorisation des structures sociales et l'extériorisation de ces acquisitions, qui se traduit dans le comportement de l'individu. Pierre Bourdieu définit l'habitus comme « ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes[116] ». La socialisation intègre donc à la fois l'intériorisation et l'extériorisation d'un habitus. Puis, Bourdieu considère une double reproduction sociale : celle des structures et celle au sein des structures, « comme autorecrutement des milieux

[115] Bolliet Dominique, Schmitt Jean-Pierre, *La socialisation,* Bréal, 2008, Coll. Thèmes et Débats sociologiques, p. 22

[116] Bourdieu Pierre, Ethos, habitus, hexis, pp.133-136 in *Questions de sociologie*; extrait de "Le marché linguistique", exposé fait à l'Université de Genève en décembre 1978.

sociaux[117] ». L'homme est donc à la fois inclus dans une structure sociale et dans le monde social, en en reproduisant les schémas contenus dans l'habitus inculqué par la société.
Le moment privilégié de la socialisation est l'enfance et passe par l'éducation. Selon Durkheim, fondateur de la sociologie, l'éducation est « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale[118] ». La finalité de l'éducation est la constitution de l'être social grâce à l'association de deux états. Le premier est celui de « l'être individuel[119] », état mental qui se rapporte aux événements personnels. Le second se traduit par l'environnement et le groupe auquel l'individu appartient et non pas sa personnalité (les croyances, traditions, etc.). Durkheim affirme donc que l'éducation consiste en une socialisation de l'individu en associant personnalité et relations interpersonnelles.

Les sociologues Peter Berger et Thomas Luckmann dans leur ouvrage de 1966 *La construction sociale de la réalité* distinguent deux types de socialisation. La première, dite primaire est basée sur l'affect, l'émotion et la fusion. Elle est entreprise par l'environnement proche (la famille) de l'individu : « ce sont les groupes à partir desquels les individus s'immergent dans leur monde social[120] ». L'enfant incorpore les bases de la socialisation et une construction de structures mentales, qui lui permettent de se repérer dans le monde social. La socialisation secondaire constitue l'incorporation de nouveaux modèles et de nouveaux rôles au sein de l'intégration aux mondes sociaux spécialisés (professionnels, politique, etc.) qui se complexifient au cours du développement de l'individu. Le processus de socialisation s'étend tout au long de la vie de l'être social et dépend de l'environnement, des agents de socialisation, mais également de sa structure psychique. L'intégration des normes et valeurs peut être modifiée par une déficience. Dans ce cas le processus de socialisation ne passe pas seulement par la vie en société, l'école et la famille, mais par une instance spécialisée visant à travailler les différentes dimensions énoncées par Bolliet et Schmitt constituant le processus : la transmission et intériorisation de la culture, la capacité du groupe à intégrer et créer du lien, l'intégration des individus aux groupes et enfin la construction des identités.

---

[117] Bolliet Dominique, Schmitt Jean-Pierre, *La socialisation,* Bréal, 2008, Coll. Thèmes et Débats sociologiques, p. 23

[118] Durkheim Emile, *Education et sociologie*, Presse Universitaire de France Quadridge, 1989, p. 50 in. Bolliet Dominique, Schmitt Jean-Pierre, *La socialisation,* Bréal, 2008, Coll. Thèmes et Débats sociologiques, p. 35

[119] Durkheim Emile, *Education et sociologie*, Presse Universitaire de France Quadridge, 1989, 11

[120] Berger Peter, Luckmann Thomas, *La construction sociale de la réalité,* Armand Colin, 1966, In. Bolliet Dominique, Schmitt Jean-Pierre, *La socialisation,* Bréal, 2008, Coll. Thèmes et Débats sociologiques, p. 43

b) Comment quantifier la socialisation ?

Liberman dans *Handicap et maladie mentale* propose un système d'évaluation permettant de quantifier le « préjudice social causé par l'existence d'une déficience[121] » chez une personne en situation de handicap. Le but initial dans tel système est financier. Il permet de mesurer le taux de réparation accordé à l'individu et de définir les barèmes. Les systèmes et leurs barèmes sont en constante évolution et se modifient en fonction des besoins, des changements et problèmes sociaux. Le second d'objectif se situe dans la définition des classifications du handicap et des troubles mentaux, en « mesurant les conséquences fonctionnelles des déficiences mentales et/ou intellectuelles permettant alors une prise de décision la plus proche possible des intérêts objectifs de la personne handicapée mentale[122] ». Le handicap est donc évalué en fonction des critères relevant de la déficience et de l'incapacité, ce qui définit le désavantage. La classification des déficiences permet l'évaluation de l'incapacité donc du désavantage.

Nous avons pu voir que l'incapacité est un large concept et comprend la notion d'adaptation à la société, se référant à celle de socialisation. L'évaluation des capacités d'adaptation de l'individu pourrait donc être possible par l'intermédiaire du système de quantification et de classification. Selon l'OMS, la difficulté d'intégration à l'environnement social (donc des normes) est l'un des éléments qui constitue le désavantage de l'individu. Le degré de socialisation d'un individu peut être quantifié à partir du niveau d'incapacité, en tenant compte de la déficience intellectuelle. L'appropriation des règles de vie collective, la communication et le travail en groupe, ainsi que l'adaptation de son comportement et l'évaluation des conséquences de ses actes sont les éléments à mesurer pour entreprendre le travail de socialisation. L'évaluation peut passer par l'observation et la prise de note sur l'évolution de chaque individu dans le groupe. La quantification est le résultat de l'évaluation par l'observation mais reste subjective, difficilement traduisible numériquement. L'utilisation d'exercices de théâtre par exemple peut être un moyen de mesurer le degré d'intérêt à l'activité, d'intégration au groupe et de communication Ainsi, au sein d'une activité, le degré de socialisation d'un individu peut être évalué en définissant des critères, qui rejoignent les

[121] Liberman Romain, *Handicap et maladie mentale*, Presses Universitaires de France, 2009, 7eme édition, Paris, Coll. Que-sais-je, 1988 pour la 1ere édition, p. 100

[122] Ibid. p. 101

quatre dimensions de Bolliet et Schmitt (transmission et intériorisation de la culture, capacité du groupe à intégrer et créer du lien, intégration des individus aux groupes, construction des identités) et en observant les comportements des individus du groupe, par rapport à ces critères. La mise en place d'une évaluation quantifiable numériquement serait intéressante pour tendre vers une précision des méthodes et des résultats. Cependant, cela serait un trop long travail, donc nous nous basons sur l'observation dans un premier temps.

c) Comment travailler le processus de socialisation ?

Les enjeux de la notion de socialisation peuvent s'inscrire dans des activités qui valorisent des compétences sociales : relations d'écoute et de communication, intégration dans un groupe, apprentissage des règles de vie collectives… Selon l'institut universitaire de formation des maîtres, le processus de socialisation s'effectue par trois moyens : l'apprentissage, l'imitation ou l'identification (par exemple l'éducateur spécialisé est une figure d'identification pour l'individu accompagné) et enfin l'interaction et l'échange. Stéphanie Nkoghe dans son ouvrage *Anthropologie de la socialisation* établit un lien entre processus de socialisation et jeu. En effet, les situations de jeu permettent aux individus d'acquérir des connaissances et expériences grâce à un groupe et de construire des liens sociaux, comme l'affirme la sociologue : « le jeu a le plus souvent un caractère collectif, regroupant de ce fait un ensemble de personnes[123] ». Le processus de socialisation peut s'effectuer autrement que par la vie quotidienne, familiale et scolaire. Nkoghe distingue cinq caractéristiques dans la notion de jeu, qui constituent sa pluridisciplinarité : le jeu comme activité, comme ensemble de pièces (jeu d'argent, de société), comme assemblage d'instruments, comme comportement (double jeu, jouer un rôle), et comme mouvement des objets et des acteurs du jeu. Chaque caractéristique est qualifiée comme « activité indispensable à l'équilibre affectif et intellectuel[124] ». En sociologie, l'observation d'un groupe de joueur s'avère intéressante pour étudier « les problèmes de majorité et de prise de décision individuelle[125] » selon la sociologue. Les comportements du groupe et de l'individu dans le jeu peuvent être transposés aux comportements dans un environnement social. Le jeu rassemble et tisse le lien social, en intégrant la notion de « faire ensemble », ce que travail l'éducateur spécialisé avec un groupe.

[123] Ouvrage collectif, dir. Nkoghe Stéphanie, *Anthropologie de la socialisation,* L'Harmattan, Paris, 2013, p. 131

[124] Ibid.

[125] Ibid. p. 132

Boudet sépare jeu et productivité : le jeu n'est pas productif mais est essentiel. A ce propos, il affirme que « par le jeu, l'enfant se construit sur tous les plans : physique, affectif, mental et social[126] ». Dans son ouvrage, Nkoghe prend l'exemple d'un jeu gabonais appelé le jeu de la famille. Le groupe d'enfant construit un lieu de jeu provisoire (une cabane par exemple) pour jouer une famille, simuler les rôles de la mère, du père et des enfants. Dans ce jeu de rôle, les enfants travaillent les notions d'organisation de groupe, de communication et de symbolisation et de reproduction d'une activité sociale, une instance de socialisation : la famille.

Nous avons pu voir que la socialisation est l'intégration et l'apprentissage des normes et valeurs en sein d'un groupe et de la société. De plus nous savons que le handicap résulte d'une incapacité qui découle d'une déficience. A la différence du soin, un atelier éducatif ne peut travailler sur la déficience ou les troubles associés mais sur cette incapacité dont les difficultés de socialisation font partie. Le processus de socialisation peut être travaillé à partir d'une médiation. Au sein d'un atelier de théâtre, l'intégration des valeurs et règles, les relations interpersonnelles ou encore la dynamique de groupe peuvent être abordées à travers les exercices de jeu, corps, voix, improvisation, échauffement, ainsi que lors de la création d'un spectacle. Selon Jean-Gabriel Carasso, comédien, metteur en scène et directeur de l'association nationale théâtre et éducation (ANRAT) dans son ouvrage *Théâtre, éducation jeunes publics : un combat… peut en cacher deux autres*, l'atelier de théâtre éducatif s'intéresse plus au processus, à l'individu et à son développement qu'à la finalité esthétique de la création. Ainsi, il affirme que l'atelier vise « à la structuration et à la consolidation de l'identité du joueur (et du groupe), par sa confrontation (dialogue) avec les autres joueurs […] ce dialogue perpétuel entre réalité et fiction, fonde la dimension éducative du théâtre et permet, à la fois, la découverte du phénomène théâtral et le développement de la personnalité [127] ». L'atelier de théâtre en tant que médiation éducative possède un double rôle : celui de travailler la socialisation (qui relève des objectifs éducatifs) et celui de la découverte culturelle. Dans une des fonctions comme dans l'autre, c'est le développement de l'individu et la dynamique de groupe qui priment sur la création et l'esthétique. Ainsi, le processus de socialisation peut être travaillé à travers une médiation (art, jeu, cuisine, etc.). A ce propos,

[126] Boudet Alain in. Ouvrage collectif, dir. Nkoghe Stéphanie, *Anthropologie de la socialisation*, L'Harmattan, Paris, 2013, p. 143

[127] Carasso Jean-Gabriel, *Théâtre, éducation jeunes publics : un combat… peut en cacher deux autres*, Lansman, 2001, p. 53

Stéphanie Nkoghe affirme que « l'instruction est véhiculée sans contrainte[128] », rejoignant ainsi le principe d'une médiation artistique éducative comme nous l'avons défini auparavant.

2) Les outils utilisés pour construire une séance d'un atelier de théâtre

2.1) Le passage par la ritualisation

a) Une société ritualisée

Dans son ouvrage *Education et sociologie*, Emile Durkheim inclut l'intégration sociale dans les objectifs de socialisation. Il définit cette notion comme « le fait que les individus partagent une conscience commune[129] ». La création d'un lien social s'effectue par l'intégration, qui maintient une cohésion dans un groupe, pour inscrire l'individu dans le monde social. Ce lien existe à travers la communication mais également le rituel. Le professeur d'anthropologie historico-culturelle et de science de l'éducation allemand Christoph Wulf définit cette notion dans son article « Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales » paru en 2005 dans la revue *Hermès* : « Les rituels sont des actions dans lesquelles la mise en scène et la représentation du corps humain occupent le rôle central[130] ». Afin d'introduire cette notion de rituel nous allons nous baser sur les travaux de Wulf. Le rituel diffère de la communication langagière par la présence d'un dispositif social qui donne un sens à l'action. L'interaction sociale au quotidien est régie par des rituels par exemple d'ordre institutionnels, religieux, des rituels de passage (événements, âge, etc.). A titre d'exemple, Wulf cite le rituel autour du décès et des funérailles du pape Jean-Paul II. Du déplacement de centaines de milliers de personnes à Rome pour assister à la cérémonie, aux discussions portées sur les thématiques de la mort et de la religion, le rituel crée un véritable lien social. Le rituel peut être comparé au théâtre en ramenant l'une et l'autre notion à la mise en scène et la représentation d'une action. Dans cette représentation, nous assistons à une forme de cohésion, de solidarité et d'intégration. Ce sont des pratiques collectives. Le système de communication et d'interaction entre membres d'une communauté est régi par la ritualisation des actions. Ces actions sont structurées dans le temps et dans l'espace, avec un début et une fin, et se déroulent dans des lieux spécifiques.

[128] Ouvrage collectif, dir. Nkoghe Stéphanie, *Anthropologie de la socialisation* L'Harmattan, Paris, 2013, p. 136

[129] Durkheim Emile, *Education et sociologie*, Presse Universitaire de France Quadridge, 1989, p. 135

[130] Wulf Christoph, Gabriel Nicole, « Introduction », *Hermès, La Revue* 3/2005 (n° 43), p. 9-20

Wulf liste dix fonctions dans le rôle du rituel. Certaines de ces fonctions peuvent être liées à la pratique du théâtre en atelier. En effet, les rituels régissent un mode de fonctionnement et établissent des règles en société. Nous verrons lesquels de ces principes peuvent être utilisés dans l'encadrement pratique d'un atelier. Le rôle premier du rituel est la création du social. Les communautés se forment et se modifient à travers les pratiques ritualisées. Ces rituels sont donc le fondement de ce qui définit la configuration d'une société : « la communauté est à la fois cause, processus et effet de l'agir rituel[131] ». Le rituel fixe un cadre à la vie quotidienne, aux pratiques groupales, et aux comportements social. La conscience commune qui définit l'intégration sociale selon Durkheim ne représente qu'une part d'une communauté sociale. En effet, Selon Wulf, une collectivité ne se caractérise pas seulement « par l'existence d'un espace de savoir symbolique commun[132] » mais également par « des formes ritualisées d'interaction et de communication qui contribuent à la représentation scénique de ce savoir[133] ». Ainsi, les rituels forment une communauté en assurant l'intégration des individus dans un mode d'action connu et propre à la collectivité en question. Nous parlons ici de rituels à l'échelle de la société, qui peuvent prendre la forme d'institutions ou d'organisations au sein d'une communauté.

Dans un deuxième temps, le rituel crée l'ordre. En effet il construit les structures sociales que l'individu intègre mentalement pour s'y adapter. Les rituels ont pour caractère commun l'exactitude. C'est un acte connu et reconnu par les membres d'une société, qui peuvent décoder la représentation, les objectifs et la mise en scène : « Se présentant comme des modèles d'action, les rituels instituent une régularité, une conventionalité et une exactitude spécifiques de l'activité sociale[134] ».

Le troisième rôle du rituel est la création de l'identification. Wulf intègre à sa définition la notion de changement (spatial, temporel, social) pour aborder le rite de passage, ce qui induit une continuité dans la transformation à travers le rituel. Ce type de rituel permet « l'avènement d'un nouvel ordre, [fixe] un nouvel état et [fait] émerger une réalité sociale nouvelle[135] » selon Wulf. Dans ce type de rituels, l'individu est amené à s'engager dans un savoir-faire qu'il n'a pas encore. Par exemple, le passage d'une classe à une autre à l'école amène l'enfant à être désigné comme élève de la classe supérieure sans pour autant avoir

[131] Wulf Christoph, Gabriel Nicole, « Introduction », *Hermès, La Revue* 3/2005 (n° 43), p. 9-20

[132] Ibid.

[133] Ibid.

[134] Ibid.

[135] Ibid.

acquis tous les savoir-faire initialement. Ce rite de passage engage l'individu dans un processus d'apprentissage pour qu'il se considère lui-même dans une autre catégorie, ici, scolaire.

La quatrième fonction du rituel est celle qui lie la mémoire sociale et la projection vers l'avenir. La représentation d'une action à travers un rituel produit une mémoire collective des événements de la société, ou l'anticipation d'un changement d'état ou d'une situation. Le rituel structure la temporalité d'une vie et d'une société, il est également considéré comme un temps commun partagé par l'ensemble des participants, comme un repère temporel. Les funérailles de Jean-Paul II citées précédemment en sont un exemple.

Le cinquième rôle du rituel est l'aide qu'il apporte en situation de crise. Il est un processus stable, connu et homogène, assurant le passage d'un statut à un autre et aidant à surmonter les participants face aux événements rencontrés. Dans le cas d'une déficience intellectuelle, la ritualisation contient l'angoisse. Wulf définit la « fonction magique » et sacrée du rituel lorsqu'il évoque la sixième fonction. Le rituel est une répétition, il s'impose comme un « dispositifs réducteurs de complexité qui permettent au sujet de se situer par rapport à ce qui est extérieur à lui-même[136] ». La pratique est régie par des normes et règles auxquelles l'individu peut se référer. Le rituel est souvent une action symbolique sacrée qu'il faut respecter et entretenir. Wulf définit le sacré comme « garant de la solidarité et de l'ordre[137] », il a pour fonction « d'organiser l'intégration, la différenciation et l'échange dans une communauté[138] ». Dans ces notions de répétition et de sacré, l'individu peut voir l'aspect rassurant d'un concept connu et stable, qui inspire assurance et confiance. Un individu atteint de déficience a un accès limité à la représentation symbolique et intellectuelle. La ritualisation peut aider à symboliser un objet, une action ou une situation, à travers la représentation. Est évoquée par la suite la fonction médiatrice du rituel, permettant de gérer des conflits en agissant sur les relations interpersonnelles et l'interaction. La finalité du rituel se situe dans l'intégration et la constitution d'une communauté. Le processus mimétique est la huitième fonction du rituel. La répétition et la référence aux actions passées instaure un processus mimétique qui tend à rassurer et amener l'individu vers une stabilité sociale et émotionnelle. Cela ne mène cependant pas à l'action exacte du rituel reproduit, mais elle tend à être modifiée pour engager l'individu dans un processus d'apprentissage et d'assimilation. De plus

[136] Wulf Christoph, Gabriel Nicole, « Introduction », *Hermès, La Revue* 3/2005 (n° 43), p. 9-20

[137] Ibid.

[138] Ibid.

le rituel est un moyen d'apprentissage pratique puisqu'il incarne dans la représentation une action symbolique. A ce propos, Wulf affirme que « les acteurs enregistrent dans l'univers imaginé les images, les rythmes, les schémas et les mouvements appartenant aux dispositifs rituels[139] ». *Le rituel entraine donc* un savoir-faire, une image intellectuelle de la structure de la société. Les rituels sociaux permettent un transfert des savoir faire acquis lors de situations déjà vécues. Il s'impose donc comme une forme de socialisation et d'intégration sociale. L'apprentissage s'effectue par mimétisme lors des rituels et peut se retranscrire après assimilation. Enfin, la dernière fonction du rituel réside dans le développement de la subjectivité. L'individu apprend et se construit par le biais de dispositifs sociaux qui comportent des rituels. Le savoir social acquis peut conditionner l'action réalisée et la réalité qu'elle renvoie.

De toutes ces fonctions, nous pouvons en déduire que la ritualisation d'actions et situations constitue le fondement d'une société et de l'intégration de l'individu à la collectivité. Le rituel est source de stabilité et d'apprentissage pour un individu. Il joue un rôle primordial dans la socialisation et l'intégration sociale. C'est pour quoi nous allons établir un lien entre le travail de socialisation en atelier de théâtre en institution sociale et le rituel.

b) La nécessité de ritualisation pour un public atteint de déficience intellectuelle

La difficulté d'adaptation, de communication et de relation avec autrui constituent l'incapacité d'une personne atteinte de déficience intellectuelle. Le travail réalisé en atelier de théâtre s'appuie donc sur plusieurs notions qui découlent du concept de socialisation: le respect des règles et le respect de l'adulte, le respect et l'écoute des autres membres du groupe, la politesse, la communication, la prise en compte de l'autre dans ses limites, l'adaptation à la situation. Nous pouvons nous interroger sur le déroulement d'une séance en prenant en compte toutes ces spécificités. La ritualisation du travail effectué permet l'assimilation de ces notions ainsi que le travail de groupe. En effet, selon Christoph Wulf, les rituels sont « répétitifs, homogènes, expriment un moment de passage, de seuil, ils ont un caractère ludique, public et opérationnel[140]». La ritualisation apporte donc une stabilité qui va à l'encontre des angoisses créées par les difficultés de représentation intellectuelle et permet

[139] Wulf Christoph, Gabriel Nicole, « Introduction », *Hermès, La Revue* 3/2005 (n° 43), p. 9-20

[140] Ibid.

d'aborder les apprentissages. Nous avons pu voir que le rituel génère le social donc que la socialisation peut être travaillée par le biais d'une ritualisation des séances, en accompagnant l'individu « dans une intériorisation et une meilleure compréhension des normes, des valeurs et de la culture de la société afin que son comportement soit socialement acceptable[141] ». Le travail autour du jeu induit une communication et une relation groupale, à travers le « faire ensemble », l'observation, l'imitation. Ces principes rejoignent les trois modes d'acquisition du processus de socialisation (apprentissage, imitation, identification). La pratique du théâtre en atelier permet l'accès à la représentation de valeurs symboliques par la concrétisation du jeu. La nécessité de passer par la ritualisation de la pratique avec un public spécifique atteint de déficience réside dans la transcription des apprentissages dans le monde social depuis l'atelier (la contenance, la réassurance, l'apprentissage de codes sociaux et tout ce qui relève de fonctions du rituel, étudiées précédemment). Le rituel apporte de la réassurance grâce à la stabilité et les repères que la répétition apporte. La contenance est une notion reliée à l'angoisse. Il permet de contenir l'angoisse face à une situation inconnue ou compliquée. Cela rejoint la sixième fonction énoncée par Wulf, explicitant le rôle de simplification et de représentation des actions. L'individu connait le début, le déroulement et le résultat de son action ritualisée, ce lui permet d'apaiser ses angoisses. L'atelier de théâtre peut être une source d'angoisse dans le jeu et le dévoilement face à autrui ou encore dans l'imagination et l'improvisation qui dévoilent une partie de la personnalité de l'individu. La symbolisation et la représentation intellectuelle d'une situation étant difficile voir impossible pour une personne atteinte de déficience, il est nécessaire de passer par la ritualisation pour que l'individu vive l'expérience de manière identique à chaque séance et puisse accéder à une représentation par mémorisation du rituel. Dans leur ouvrage *Psychopathologie de l'enfant*, De Ajuriaguerra et Marcelli caractérisent la déficience par « une lenteur plus ou moins récupérable du développement intellectuel[142] ». Une déficience intellectuelle empêche l'individu d'accéder à une représentation d'une action (à la fois dans le concret et dans ce que l'action représente) puisque il n'a pas acquis tous les stades du développement. Une difficulté d'adaptation et de socialisation en résulte.

Il est nécessaire d'expliciter la notion de stade pour pouvoir appréhender le développement d'un individu et ainsi adapter le travail réalisé au stade atteint. Le stade provient des travaux

[141] Labourdais Anne-Eva, Perche Olivier, Guide concours sociaux, Elsevier Masson, 2014-2015, p. 41

[142] De Ajuriaguerra Julian, Marcelli Daniel, *Psychopathologie de l'enfant*, Masson, Paris, 1984, 2nd édition p. 158

en psychologie du développement et de l'épistémologie du biologiste et épistémologue Jean Piaget sur l'adaptation de l'individu à son environnement. Son approche est cognitive et non pas psychologique. Nous allons étudier les stades de Piaget dans le développement cognitif afin de déterminer le type de travail en atelier théâtre à effectuer, en prenant en compte les difficultés de représentation mentale et l'apport d'une ritualisation. Piaget établit tout d'abord une corrélation entre fonctionnement cognitif et adaptation : « l'intelligence humaine est comprise comme la forme d'adaptation la plus raffinée qui, grâce à une série d'adaptations successives, permet d'atteindre un état d'équilibration des régulations entre le sujet et le milieu[143] ». Le processus d'adaptation s'effectue par l'intermédiaire de deux concepts : l'assimilation que Piaget définit comme « l'incorporation d'éléments du milieu à la structure de l'individu[144] » et l'accommodation : « les modifications de la structure de l'individu en fonction des modifications du milieu[145] ». L'adaptation nécessite un équilibre entre l'accommodation et l'assimilation. Piaget considère l'adaptation cognitive comme le prolongement de l'adaptation biologique. L'équilibre entre accommodation et assimilation dans le fonctionnement cognitif est un système qui se stabilise lors de l'évolution de l'enfant et des stades qu'il acquiert. Il définit le stade selon cinq principes : un ordre de succession invariant, un caractère intégratif (la structure construite devient partie intégrante à l'état suivant), une structure d'ensemble non réductible, le stade comporte à la fois un niveau de préparation et un niveau d'achèvement, chaque stade contient un processus de formation, de genèse et une forme d'équilibre final. La construction des structures à travers les stades se déroule en quatre périodes : celle de l'intelligence sensorimotrice (0 à 24 mois), période préopératoire (2 à 6 ans), période des opérations concrètes (7 à 11 ans), période des opérations formelles (11-12 ans). Les opérations de pensées sont représentées par la notion de schème d'action que Piaget définit comme « ce qui est transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action[146] », le schème est une unité comportementale élémentaire et permet l'assimilation des nouveaux objets. Les objets, eux, provoquent l'apparition de nouveaux schèmes par l'accommodation. Lors de la période de l'intelligence sensorimotrice, le bébé passe par le stade du reflexe et des tendances instinctives (période préverbale), puis par le stade des premières habitudes avec l'assimilation de stimuli considérés comme point de

[143] De Ajuriaguerra Julian, Marcelli Daniel, *Psychopathologie de l'enfant*, Masson, Paris, 1984, 2nd édition p. 26

[144] Ibid. p. 27

[145] Ibid. p. 27

[146] Ibid. p. 28

départ de nouvelles conduites. C'est la période de réactions circulaires primaires concernant le corps du bébé (fixation du regard, etc.). La relation à l'objet apparait lors du stade des adaptations sensorimotrices intentionnelles. Ce sont les circulaires secondaires qui concernent plus seulement le corps mais les objets qui se caractérisent par l'intentionnalité du bébé à considérer les résultats de son action. Puis l'enfant peut agir sur le milieu en se servant de schèmes relatifs à d'autres actions. C'est le stade de coordination des schèmes secondaires et leur application aux situations nouvelles. C'est la première adaptation de son comportement à l'environnement et à une situation. Le stade de la réaction circulaire tertiaire et de la découverte des moyens nouveaux par expérimentation active est porté essentiellement sur l'expérimentation de la nouveauté. Enfin le dernier stade de la période sensorimotrice est celui de l'invention des moyens nouveaux par combinaison mentale : « ce stade représente la transition entre l'intelligence sensorimotrice et l'intelligence représentative[147] ». Les inventions s'élaborent mentalement, par recomposition de schèmes élaborés et connus. Lorsque ce stade n'est pas acquis, la ritualisation s'impose pour recomposer les schèmes dans un geste et une action connue et mémorisée.

La période préopératoire est le processus de développement de l'intelligence représentative : chaque objet correspond à une image mentale « permettant d'évoquer cet objet en son absence[148] ». L'enfant développe des fonctions symboliques, que Piaget définit comme « la capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçues actuellement en se servant de signes ou de symboles[149] ». Le langage et le jeu permettent une intériorisation progressive de la représentation. Ainsi la pratique du théâtre en atelier peut s'inscrire dans le travail autour de la représentation, en passant par le jeu. Jouer une émotion par exemple permet d'évoquer une situation sociale qui n'est pas encore symbolisée chez l'individu atteint de déficience. Cependant l'enfant ne peut pas se décentrer de sa perception subjective et la pensée repose sur l'intuition directe : il n'est pas encore capable de mettre en relation les différentes représentations et symbolisations qu'il perçoit.

La période des opérations concrètes est considérée comme un « progrès dans la socialisation et l'objectivation de la pensée[150] ». L'enfant est capable de décentration, de coordination de différents points de vue, d'analyse et de déductions. Il sort de la successivité des perceptions

[147] De Ajuriaguerra Julian, Marcelli Daniel, *Psychopathologie de l'enfant*, Masson, Paris, 1984, 2nd édition. p. 29

[148] Ibid.

[149] Ibid.

[150] Ibid. p. 30

pour distinguer ce qui est changeant et invariant. Cependant il a encore besoin d'un support concret. Au niveau social, il prend conscience de sa pensée et de celle des autres, ainsi, la communication et le travail de groupe deviennent possibles.

Les membres d'un groupe de personnes atteintes de déficience intellectuelle peuvent tous être à des stades de fonctionnement cognitif et des niveaux d'apprentissages différents. Le rituel dans l'atelier de théâtre permet d'assimiler l'action et d'amorcer un travail de groupe dans lequel chaque participant peut participer à ce rituel commun. En étudiant les différents stades de Piaget, nous pouvons voir que l'accès à la représentation d'une action, donc d'adaptation du comportement dans la société et de prise en compte d'autrui dépend du développement du fonctionnement cognitif de l'enfant. Le dysfonctionnement intellectuel d'une personne atteinte de déficience l'empêche donc d'assimiler ces notions. L'expérimentation concrète et ritualisée remplace la représentation intellectuelle pour intégrer les notions abordées et pour donner des repères aux individus. Sophie Kecskemeti dans son article « Rites et rituels en institution psychiatrique » paru dans *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* en 2003 caractérise le rite par trois fonctions : « repousser la menace ; s'établir dans un espace dépourvu d'angoisse ; et, enfin, se familiariser avec la menace, l'apprivoiser[151] ». En institution médicosociale, le rite permet donc de travailler la représentation mentale d'une situation qui peut être angoissante car compliquée ou nouvelle. Lors d'une séance de théâtre, l'entrée dans la salle peut par exemple être ritualisée pour éviter les changements sources d'angoisse. En effet, il est important de différencier les espaces de travail social, de travail artistique, de jeu et de réalité. Le fait d'installer des chaises face à une scène peut par exemple servir de marqueur de début de l'atelier, début de la ritualisation. A ce moment, l'individu sait qu'il va observer et jouer, en se mettant en relation avec les autres. Il n'y a pas de méthode de ritualisation précise car elle peut différer selon l'espace donné, le type de travail réalisé en atelier, l'intervenant, la finalité et le groupe. Cependant, les marqueurs de début et de fin de l'atelier ainsi que son déroulement sont importants pour la représentation mentale de l'atelier que se fait le participant. La pose du cadre d'un atelier est primordiale pour la concentration, la contenance et le travail du groupe.

Nous proposerons dans la partie suivante des exemples de travail ritualisé qui peuvent être réalisés en atelier, de l'échauffement à la représentation, visant à travailler les différents aspects de la socialisation.

[151] Kecskemeti Sophie, « Rites et rituels en institution psychiatrique », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 1/2003 (n° 40), p. 135-144

2.2) L'expérience théâtrale

a) Entrainements et exercices

Quelle que soit la finalité d'un atelier de théâtre en institution sociale, le contenu de l'atelier, la présence d'un intervenant et la position que prend l'éducateur, une séance se constitue de plusieurs temps. Nous avons cité précédemment la notion d'échauffement qui peut construire une partie de la ritualisation. Eric Lacascade, directeur du Théâtre National de Bretagne et metteur en scène, distingue l'échauffement de l'entrainement, dans l'ouvrage collectif *Le Training de l'acteur* dirigé par Caro Muller : « l'entrainement est une chose : il se situe hors compétition, il est régulier. L'entrainement s'approche de l'idée de répétition : on y répète des gestes techniques précis, on garde le corps en état de travail[152] » tandis que l'échauffement « précède le match[153] ». Ce que certains comme Muller ou Patrick Pezin appellent *training* est ce qui se compose à la fois de l'échauffement et de l'entrainement. Ce que Lacascade appelle « match » est considéré comme une production. Cependant cela peut être aussi bien la séance d'exercice qui suit l'échauffement ou l'entrainement. Pour Lacascade, l'échauffement sert à « chauffer son corps pour ne pas se blesser et éviter les élongations ou les claquages ; c'est une préparation du corps et de l'esprit, pour accomplir une performance physique dans des conditions optimales[154] ». L'échauffement pourrait donc s'apparenter à la ritualisation d'un début de séance, en préparant le corps au travail. L'entrainement est un concept qui inclut une dimension psychique. Il se constitue de « structures individuelles d'exercices qui se développent jours après jours, et deviennent plus précises, plus performantes[155] » selon Lacascade. Patrick Pezin définit l'entrainement en indiquant qu'il relève de « l'ouverture des uns et des autres et la relation authentique à soi-même, c'est-à-dire libérée de toute préoccupation des spectateurs[156] ». Nous retrouvons donc deux notions dans cette définition : la relation de groupe et l'individualisation. Le joueur s'approprie l'action et la réalise dans un but personnel, sans prendre en compte un possible regard extérieur. L'entrainement intègre

[152] Ouvrage collectif, dir. Muller Caro, *Le training de l'acteur,* Actes Sud-Papiers, 2000, p. 130

[153] Ibid. p. 129

[154] Ibid. p. 129

[155] Ibid. p. 131

[156] Pezin Patrick, *Le livre des exercices à l'usage des acteur*s, L'Entretemps, Montpellier, 2012, 3ème édition, Coll. La voie de l'acteur, p. 23

l'expérimentation à travers une ritualisation des mouvements. Toutefois, à l'inverse de l'échauffement qui peut être mécanique, l'entrainement est généralement adapté au travail réalisé lors de la séance ou pour une création et nécessite un investissement intellectuel. Vsevolod Meyerhold affirme à ce propos que « si c'est un entrainement qui exerce seulement le corps et pas la tête, merci bien ! Je n'ai pas besoin d'acteurs qui, pour savoir bouger, ne savent pas penser[157] ». L'entrainement est donc différenciable de l'échauffement et de la ritualisation mécanique qui contient l'angoisse en conditionnant la séance et en anticipant l'inconnu. Si l'échauffement est ce qui précède une représentation, nous allons parler d'entrainement en ce qui concerne un atelier de théâtre en institution médico-sociale. En effet, même dans le cas d'une représentation, l'échauffement est plus rare que l'entrainement. Cependant, le processus de ritualisation passe généralement par une action habituelle, qui contient l'angoisse en anticipant l'inconnu, donc sans changements. Il est peut être préférable de passer par un échauffement physique pour débuter une séance et inscrire les participants dans une dynamique de travail qu'ils connaissent plutôt que d'inclure dès les premières minutes de l'atelier une réflexion et une conscientisation des mouvements dans le but de produire un sens. Le parallèle avec les échauffements et étirements sportifs que les participants peuvent connaître est un moyen de construire la ritualisation à partir d'un élément connu, donc d'autant plus rassurant. Lorsque le travail est amorcé, l'intervenant ou l'éducateur peut débuter la seconde étape. Pezin définis trois critères appartenant à l'entrainement : la coordination, l'équilibre et l'acceptation, l'exploration des limites du corps. L'entrainement vise à préparer physiquement et mentalement l'individu à l'expérimentation théâtrale (les exercices, les répétitions), c'est une forme de conscientisation des mouvements et des actions dans un but précis. Pezin décrit les mouvements de rotation que l'on peut faire lors d'un entrainement comme « les mouvements de fonctions essentielles de notre corps [qui] ont pour but d'éveiller doucement ce dernier[158] ». Les mouvements de rotations s'effectuent debout et droit, avec la tête dans l'axe, les jambes collées au sol, les pieds parallèles, les genoux déverrouillés, en ayant une respiration calme, dans une posture solide mais détendue. C'est une mise au travail corporelle mais également mentale. Les joueurs déploient des capacités d'attention et de concentration à cet instant. Ils se préparent physiquement et mentalement à l'expérimentation.

[157] Meyerhold Vsevolod, In Pezin Patrick, *Le livre des exercices à l'usage des acteur*s, L'Entretemps, Montpellier, 2012, 3ème édition, Coll. La voie de l'acteur, p. 24

[158] Pezin Patrick, *Le livre des exercices à l'usage des acteur*s, L'Entretemps, Montpellier, 2012, 3ème édition, Coll. La voie de l'acteur, p. 25

L'expérimentation peut avoir lieu si le sentiment d'angoisse est maitrisé ou supprimé dans le travail. La ritualisation peut être utilisée comme base dans l'expérimentation, dans le jeu et les exercices, en débutant un travail connu en premier lieu, avant d'aborder des notions inconnues. Jean-Pierre Ryngaert dans son ouvrage *Jouer, représenter, pratiques dramatiques et formations,* évoque la ritualisation dans le jeu. Jouer une habitude, un rituel par exemple journalier comme prendre son petit déjeuner est une technique pour appréhender le jeu. Nous avons auparavant évoqué la difficulté de représentation, comme conséquence d'une déficience. Un détail de la vie quotidienne, un élément concret et vécu inscrit l'action plus facilement dans la représentation qu'une action peu commune. Ryngaert énonce plusieurs intérêts à élaborer ce type d'exercices. La première est la précision du jeu et les détails. En effet, l'action étant connue et concrète, le joueur peut anticiper, travailler sur les mouvements et la précision sans travailler sur la représentation intellectuelle de la forme et du sens de ce qu'il joue. La seconde est la présence, la concentration : l'action est familière, l'individu ne se focalise pas sur l'angoisse de l'expérimentation vers l'inconnu mais reproduit un fait, ce qui lui permet d'avoir une meilleure concentration. La reproduction de sa propre pratique induit également une forme d'implication personnelle puisqu'il montre au groupe une part de sa pratique. La théâtralisation d'un rituel est selon Ryngaert « une mise à distance du vécu immédiat et un dépassement de l'anecdote[159] ». Le jeu peut alors se modifier pour se diriger vers une autre forme d'expérimentation, plus éloignée de la reproduction du réel. Cette étape permet une prise de recul nécessaire pour travailler sur l'angoisse de l'inconnu, de la reproduction de cette réalité, à la modification du jeu et le travail sur la fiction.

La pratique d'exercices de théâtre ouvre plusieurs dimensions de travail, en tenant compte de la dynamique de groupe et de l'individu seul inclus dans le groupe. Les exercices regroupent les notions d'expérimentation, de communication, de relation interpersonnelle et de positionnement dans un groupe. A titre d'exemple, l'exercice des « statues changeantes[160] » a des objectifs basés sur la relation entre les participants, l'observation, le travail du corps, l'adaptation du comportement et la réflexion. Cela entre dans les enjeux de la socialisation. Ce type d'exercice mène doucement les participants dans le jeu, à travers un travail sur le corps, pour aller vers un travail portant par exemple sur des émotions ou des personnages, en intégrant une dimension psychologique.

[159] Ryngaert Jean-Pierre, *Jouer, représenter, pratiques dramatiques et formations*¸ Armand Collin, Paris, 2010, Coll. Lettres Sup, p. 73

[160] Les participants sont assis en cercle, un individu va au milieu et prend une position, un deuxième le rejoint pour compléter la scène, un troisième remplace le premier, etc.

Stanislavski dans son ouvrage *La formation de l'acteur* affirme que « ce qui peut arriver de mieux pour un acteur, c'est d'être complètement pris par son rôle. Involontairement, il se met alors à vivre son personnage, sans même savoir ce qu'il ressent, sans penser ce qu'il fait, guidé par son intuition et son subconscient, et tout se passe automatiquement[161] ». Ce qui constitue le fondement théorique des méthodes d'enseignement de Stanisvlaski peut être perçu comme une difficulté voire un danger dans un atelier de théâtre avec un public atteint de déficience intellectuelle. En effet, les risques de décompensation, d'angoisse et de crises sont extrêmement présents. La direction d'acteur basée sur les méthodes d'intériorisation des sentiments et des émotions n'est sans doute pas la vocation d'un atelier éducatif de théâtre. Il est important de placer une frontière entre réel et fiction, par exemple en délimitant des temps de jeu par des signaux sonores ou un espace de jeu par des marqueurs au sol. La frontière entre jeu et réalité est d'autant plus importante dans le jeu et le ressenti des participants. L'atelier éducatif s'axe généralement non pas sur l'incarnation et le ressenti psychologique mais sur l'expression et la gestuelle en utilisant des procédés de distanciation. Les ateliers de théâtre en institution nécessitent peut être plus de séparation des temps pour assurer un travail correct et rassurant. Il passe donc par l'échauffement (physique, mise au travail et ritualisation), l'entrainement (début de la conscientisation) et les exercices (le jeu).

b) La représentation théâtrale

Lacascade considère que le training comprend l'échauffement, l'entrainement, et le développement des capacités de l'acteur, ce qui constitue déjà un acte théâtral. Il s'interroge sur l'existence du training hors processus de création dans l'ouvrage dirigé par Muller *Le training de l'acteur.* Il distingue l'existence concrète du training à travers l'aspect commercial (les impératifs de production et financiers) de ce qu'il appelle existence « organique » qui se traduit dans et par le corps de l'acteur. Dans un atelier, la réalisation de l'échauffement relève à la fois d'une ritualisation et d'un travail théâtral. Il peut très bien exister sans une création finale (aussi parce que la finalité du théâtre en milieu social est différente d'une création professionnelle). Lacascade envisage un training sans obligation de production, en envisageant seulement l'entrainement comme entité autonome du processus théâtral. Ceci rejoint les questionnements autour de la création d'un spectacle en milieu social. La

[161] Stanislavski Constantin, *La formation de l'acteur*, petite bibliothèque Payot/Voyageurs, 2001, Paris, p. 28

représentation peut être vectrice d'une dynamique positive dans le groupe, mais dans quelle mesure peut-elle exister et quelle est sa place dans l'atelier ? L'éducateur et formateur Hamel Puissant dans son article « Pourquoi et comment le travailleur social intègre-t-il de plus en plus la création culturelle dans sa pratique ? », tente de définir les différentes formes et les encadrements que peut prendre la représentation d'une pratique théâtrale en institut social. L'aboutissement visible d'un atelier traduit l'investissement et le travail réalisé l'année. Ce travail peut refléter les difficultés de vie de l'individu, et la représentation peut être perçue comme la nécessité d'une valorisation. C'est ce qu'affirme Hamel Puissant dans son article :

> « Le chemin de la parole, quel que soit le domaine artistique investi, suppose un dépassement de soi : de la honte liée à sa situation précaire ou douloureuse, de l'inhibition liée à la pudeur ou à l'étrangeté de la situation […]S'investir dans un acte de création oblige à jouer et parfois à prendre distance avec ses identités et/ou son corps. La force espérée de ce qui sera produit vient en grande partie de l'aptitude à transformer une réalité écrasante et pesante en objet à apprécier.[162]

La représentation dans ce cas prend l'aspect d'une valorisation du travail et de l'investissement des participants, dans la création d'une entité qu'il leur appartient. C'est aussi un moyen de mise à distance de l'atelier, en prenant du recul pour considérer le travail autrement, ce qui suppose une certaine réflexivité. Hamel Puissant propose dans le cas où l'aboutissement visible n'est pas possible, de laisser des traces écrites ou audiovisuelles pour tout de même permettre un retour sur le travail et le cheminement parcouru. A l'inverse, dans le cas d'une possibilité de représentation, l'éducateur affirme que « le processus constitue pour les pôles artistiques et sociaux un moment de vérité[163] ». Il différencie la dynamique artistique du travail groupal social :

> « Visant la qualité, tentant de susciter en cours de route le désir artistique des participants, la dynamique artistique provoque une sélection naturelle des participants au projet. L'avenir du groupe constitué n'est pas l'enjeu majeur pour l'artiste mais bien d'arriver à la production de quelque chose qui puisse sortir vers l'extérieur. Le

[162] Puissant Hamel, « Pourquoi et comment le travailleur social intègre-t-il de plus en plus la création culturelle dans sa pratique ? », *Pensée plurielle* 1/2003 (n° 5) , p. 115-124

[163] Ibid.

> travailleur social, au contraire, est plus sensible à la vie du groupe dans son ensemble, à le maintenir coûte que coûte, aux anecdotes qui ébranlèrent les participants et aux changements (même minimes) provoqués chez eux[164]. »

Les enjeux d'une représentation en atelier artistique éducatif se basent sur la dynamique du groupe social mais en intégrant une dimension esthétique.

La confrontation au regard extérieur lors d'une représentation est aussi évoquée par Christiane Page dans ses travaux concernant l'atelier de jeu dramatique. Cet instant correspond au jugement du travail et de l'animateur (éducateur, intervenant) en fonction de la qualité. Selon Christiane Page, la représentation est une remise en question des objectifs de l'activité, donc des conditions dans lesquelles le projet initial va évoluer vers la présentation, des répétions, de la gestion du temps, etc. Cette présentation est donc une forme d'expérience du jugement et du regard extérieur, c'est une prise de conscience des problèmes inhérents au processus dramatique. L'aboutissement génère une attente. Cette attente, Hamel Puissant l'explique en ces termes : « c'est la diffusion qui, par la force intrinsèque de l'objet, provoque des émotions, des rencontres et étend les cercles d'intérêt[165] ». La motivation se situe dans l'objet créé puis représenté et non plus dans un entrainement autonome et personnel. Cela entraîne une dynamique différente. Le groupe s'extirpe de son fonctionnement pour adapter son comportement au processus de création. Le regard extérieur est un vecteur d'investissement autre que celui lié à la réalisation du projet éducatif. Cette réflexion nous mène à nous interroger sur les effets que procurent une telle finalité sur les participants. Hamel Puissant en distingue deux : « [les effets] qui opèrent pendant l'atelier et qui, généralement, sont liés aux spécificités des disciplines artistiques utilisées et ceux qui paraissent altérer positivement les comportements dans la vie sociale[166] ». L'investissement d'un individu dans un atelier peut donc dépendre de la finalité.

Concernant la forme que peut prendre une représentation d'un atelier de théâtre, nous allons nous baser sur les définitions de Patrick Pavis dans son ouvrage *La mise en scène contemporaine.* Il différencie mise en scène et performance. Cette distinction nous intéresse ici pour appréhender la notion de représentation dans une autre dimension. En effet, l'aboutissement d'un atelier de théâtre ne suggère pas nécessairement un passage d'un texte

[164] Puissant Hamel, « Pourquoi et comment le travailleur social intègre-t-il de plus en plus la création culturelle dans sa pratique ? », *Pensée plurielle* 1/2003 (n° 5) , p. 115-124

[165] Ibid.

[166] Ibid.

ou canevas à la scène, mais peut prendre différentes formes. La notion de performance évoque l'action théâtrale réalisée et présentée à un public : « le terme anglais performance, appliqué au théâtre, désigne ce qui est joué par les acteurs et réalisé par tous les collaborateurs de la « représentation », à savoir ce qui est présenté à un public après un travail de répétition […] la performance indique qu'une action est exécutée par les artistes et c'est aussi le résultat de cette exécution[167] ». Tandis que le mot mise en scène « désigne depuis la fin du XIXème siècle le passage du texte à la scène, de l'écriture au jeu […] la mise en scène concernerait alors une œuvre littéraire et pas n'importe quel spectacle visuel[168] ». La création finale représente la forme et le contenu de l'atelier. La difficulté qui réside dans le travail d'un texte, de la mémorisation des mots et des gestes à la représentation intellectuelle de l'œuvre jouée ou adaptée, peut être palliée par cet autre aspect du théâtre, la performance, qui se détache de l'idée parfois faussée que l'on peut avoir du théâtre en tant qu'art littéraire.

3) Les enjeux de socialisation abordés par le processus théâtral : l'expérience collective

Nous pouvons prendre en compte les spécificités énoncées précédemment (la déficience et l'incapacité qui constituent le handicap), en utilisant les méthodes de la ritualisation et de construction d'un atelier pour travailler les enjeux de socialisation, en particulier l'adaptation du comportement, la communication et les situations de groupe. Nous allons nous interroger ici sur la possibilité de travailler ces notions par le biais du processus théâtral et sur les capacités du théâtre à être à la fois support de travail et également vecteur de socialisation. Cette démarche suggère deux dimensions au travail. En premier lieu, nous pouvons nous servir d'exercices pour aborder des notions concrètes, la politesse ou le respect de règles précises par exemple peuvent être travaillé grâce à des exercices basés directement sur ces notions. Le vécu de l'expérience théâtrale peut, de façon plus abstraite, amorcer un travail de groupe, de communication, d'écoute, sans passer par une expérimentation directe, c'est-à-dire des exercices avec pour objectifs premier de travailler ces notions. Nous différencions donc deux éléments : la visée et le contenu de l'exercice, ainsi que son vécu.

[167] Pavis Patrice, *La mise en scène contemporaine*, origines, tendances, perspectives, Armand Collin, 2007, Paris, p. 43

[168] Ibid. p. 44

Nous pouvons alors nous questionner sur la création d'une forme de communication et d'écoute, qui peut pousser l'individu à se positionner dans l'atelier et dans un groupe, à travailler l'adaptation du comportement, etc. grâce au processus théâtral. La socialisation s'effectue vis-à-vis d'autrui, quel que soit le contexte, le nombre de personnes et la raison du regroupement. Le travail autour de ce processus est donc axé sur cette relation et les notions qu'elle suggère et que l'on a défini (adaptation, communication…).

3.1) Le positionnement de l'individu dans le groupe

a) Le rôle peut dépendre de la personnalité de l'être social

Dans un atelier de théâtre comme à l'échelle de la société, deux éléments sont dissociables bien que liés : l'individu et le groupe. Il est nécessaire de tenir compte de la perception de l'individu. Marie-Josée Plouffe, dans sa thèse de doctorat en études et pratiques des arts de l'université du Québec intitulée *La pratique théâtrale des personnes handicapées* affirme que « L'expérience collective se situe entre la subjectivité individuelle et l'extériorité objective du monde social[169] ». Le travail en atelier de théâtre s'axe autour de cette expérience de groupe et de la dualité groupe/individu. La subjectivité de l'individu dépend de sa perception du monde social et sa construction personnelle et ce sont ces facteurs qui déterminent la place du membre au sein du groupe. Lors d'un atelier de théâtre, le rôle d'un individu est plus facilement observable que dans un contexte plus large. L'objectif de cette réflexion est porté sur l'impulsion qu'un individu peut donner au groupe lors du processus théâtral. Dans cette partie nous allons étudier le rôle que peut prendre un individu dans un groupe et la façon dont cela peut altérer le fonctionnement du groupe. Le rôle d'un individu est lié au processus de socialisation qu'il vit. Le théâtre est un outil pour travailler ce positionnement, et peut valoriser chaque participant en fonction de sa place dans le groupe. Le fait qu'un être social puisse prendre une place de leader, de suiveur ou soumis et l'impulsion qu'il peut donner à un groupe dépend de la personnalité. C G Browne et T S Cohn décrivent la notion de personnalité dans leur ouvrage *Chefs et meneurs*, par deux critères : le premier est l'effet que l'individu a sur autrui, et le second est l'ensemble de ses habitudes cognitives et affectives. La personnalité se construit donc à partir de la subjectivation de l'individu et de sa capacité à être

[169] Plouffe Marie-Josée, *La pratique théâtrale des personnes handicapées*, université du Québec, doctorat en étude et pratiques des arts, Aout 2001, Montréal, p. 131

en relation avec l'autre. C'est ce qui détermine la position que prend l'être social dans un groupe. Cette capacité à s'inscrire dans un groupe peut être de degrés différents. La position d'un individu qui créé une dynamique dans le groupe et qui peut être suivi des autres membres, s'apparente à la position de leader. Browne et Cohn s'appuient sur les propos de Pigors pour définir ce type de prise de position comme celle d'un commandement : « le commandement est un concept qu'on applique à la relation personnalité-milieu pour désigner la situation dans laquelle une ou plusieurs personnalités sont placées de telle façon dans le milieu que leur « volonté, leurs sentiments et leurs intelligences dirigent et contrôlent autrui dans ses efforts vers un but »[170] ». Donc le positionnement d'un individu dans un groupe est lié à sa personnalité.

Chaque individu à un rôle déterminant dans le groupe, que l'on peut observer lors d'un atelier de théâtre. Nous pouvons utiliser les exercices de la comédienne, auteure et metteur en scène Catherine Morrisson, répertoriés dans *35 exercices d'initiation au théâtre*. L'exercice intitulé « c'est pas cher » peut en être un exemple. Tous les membres du groupe sont impliqués et jouent une scène de marché avec des stands et des passants. Le travail est axé sur l'initiative dans les mouvements, les déplacements, les actions, les interventions réfléchies pour éviter un bruit inutile et l'improvisation (qui peut être guidée par l'animateur ou instinctive). Les objectifs à atteindre sont ceux de la présence sur scène, l'intervention dans le jeu et dans le groupe, l'observation et la justification du discours selon Catherine Morrisson. C'est dans ce type d'exercice que l'on peut s'apercevoir du positionnement de chacun ainsi que leur implication et leur investissement. La personnalité de chacun ressort à travers le jeu, et un travail peut être réalisé à partir des observations des comportements des joueurs. Les différences de positionnements qui reflètent les différentes implications et personnalités des participants peuvent être une source d'angoisse pour les autres membres du groupe. Selon Jean-Pierre Ryngaert, cela peut faire « courir le risque de l'étouffement, et pour les participants les plus inquiets, celui de la dissolution du « moi » dans le groupe[171] ». Chaque participant tente de trouver la place qui lui convient le mieux dans le groupe. Ce type d'exercice permet de tester différents rôles dans le jeu mais aussi au sein du groupe. L'éducateur, l'intervenant ou les membres observateurs peuvent induire un changement de positionnement des participants en redéfinissant et imposant des règles, par exemple en

[170] P. Pigors, *Leadership or domination*, London, Harrap, 1935 in Dir. C. G. Browne, T. S. Cohn, *Chefs et meneurs*, Presses Universitaires de France, Paris, 1963, Coll. Bibliothèque scientifique internationale, p. 83

[171] Ryngaert Jean-Pierre, *Jouer, représenter, pratiques dramatiques et formations*¸ Armand Collin, Paris, 2010, Coll. Lettres Sup, p. 29

proposant à un individu en retrait de jouer un rôle important dans la scène (en le faisant passer d'un rôle de passant silencieux à un rôle de vendeur). Le travail dans le groupe est divisé en fonction de l'implication de chacun. Browne et Cohn affirment que « l'activité du groupe signifie que les individus agissent ensemble d'une certaine façon ; qu'un certain ordre règne parmi les différentes actions individuelles[172] ». Selon les auteurs de l'ouvrage *Chefs et meneurs*¸ une ou deux personne du groupe se positionnent de façon non officielle en tant que leader (non officielle car ils sont bien membre du groupe et pas meneur « officiel » institué par la structure comme l'est l'éducateur), et donc porteur du projet. Les auteurs s'appuient sur les travaux de Warren pour faire émerger les notions de soumission et de domination au sein d'un groupe.

Bien qu'il soit essentiel au sein d'un groupe d'avoir un leader porteur du projet, l'atelier de théâtre vise à donner une place adaptée à chaque participant. L'utilisation d'exercices neutres en termes de relation groupale permet de modifier la dynamique pour instaurer une forme d'égalité dans l'implication. Le passage individuel devant le groupe observateur peut en être un exemple. Catherine Morrisson propose un exercice adapté à ce type de travail dans le même ouvrage : « l'action-humeur ». L'individu débute le jeu en proposant une situation liée à une humeur et fait évoluer l'action en déplaçant l'humeur vers son contraire (de la colère à la joie par exemple). Ainsi, l'implication de chaque individu lui confère un rôle défini dans le groupe. Le travail autour de la socialisation s'effectue dans cette relation interpersonnelle qui inclut les notions de communication, d'écoute et d'adaptation du comportement en fonction de chaque personnalité des membres du groupe.

b) Le rôle peut dépendre de la perception de l'être social

La perception sociale d'un individu est directement liée au processus de socialisation. Le travail en atelier de théâtre peut s'axer sur la perception qu'un individu peut avoir de la société et d'autrui, pour agir sur l'adaptation du comportement, l'intégration sociale et la prise en compte des règles et valeurs de la structure et plus globalement de la société. L'altération des relations sociales peut en effet être due à la subjectivité perceptive de l'être social. Dans l'ouvrage *Les relations d'autorité*, Raymond Chappuis et Jean Paulhac définissent la

[172] Dir. C. G. Browne, T. S. Cohn, *Chefs et meneurs*, Presses Universitaires de France, Paris, 1963, Coll. Bibliothèque scientifique internationale, p. 84

perception sociale comme « un acte de compréhension, une activité structurante dont la fonction est de rendre intelligible et cohérent le monde qui nous entoure et les objets, et de leur donner un sens[173] ». La nature de cet acte de compréhension détermine le positionnement d'un individu dans un groupe et son comportement vis-à-vis d'autrui. Il dépend du processus de socialisation qu'il vit. Les auteurs de l'ouvrage citent l'exemple de la méfiance et ses conséquences dans les rapports sociaux en s'intéressant à l'origine de ces altérations de comportement et de perception pour « proposer une pédagogie thérapeutique[174] ». Les habitudes acquises, l'éducation, les fonctionnements sociaux, le vécu et son appréhension intellectuelle et psychique peuvent être des paramètres qui définissent un degré de méfiance et agissent sur le comportement : « les sciences humaines attribuent la responsabilité de ces altérations aux effets nocifs du passé individuel et à certaines valeurs culturelles inscrites dans les traditions et les modes de comportement[175] » selon Chappuis et Paulhac. Les différences de perceptions qui peuvent engendrer par exemple la méfiance affectent la communication entre les individus. Chappuis et Paulhac affirment que le besoin de sécurité induit le comportement. L'individu a besoin d'établir un lien entre un fait connu et la situation présentée. Ce raisonnement rejoint la réflexion portée sur les difficultés de représentation et la ritualisation. Dans ce cas, c'est la perception qui est altérée donc l'un des éléments de la socialisation : la communication. La perception de l'autre passe dans un premier temps par l'observation. Les facteurs physiques peuvent donc régir le processus de communication entre les membres d'un groupe, en fonction de la perception qu'ils possèdent. Lorsqu'un individu perçoit un autre membre du groupe il n'est « plus en relation avec la réalité d'autrui mais avec l'image [qu'il s'en fait], ce qui [l'] amène à adopter des attitudes propres à [ses] sentiments de méfiance[176] ». C'est cette subjectivité de la représentation du monde et des valeurs qui mène l'individu à adapter son comportement en fonction des personnes, des situations. Nous pouvons déduire de ce raisonnement que la perception peut guider le processus de socialisation, mais c'est ce même processus qui construit la perception sociale. En effet, si un individu éprouve de la méfiance vis-à-vis d'un élément, c'est un sentiment appartenant à la perception et cela aura un impact sur la socialisation, donc la communication et l'intégration sociale. Dans un même temps, le travail de socialisation permet de modifier la perception que l'individu peut avoir.

[173] Chappuis Raymond, Paulhac Jean, *Les relations d'autorité*, Les éditions d'organisation, Paris, 1987, p. 23

[174] Ibid. p. 22

[175] Ibid. p. 24

[176] Ibid. p. 24

Le travail proposé en atelier de théâtre peut permettre la mise à distance avec le ressenti et la perception pour amener l'individu à vivre une expérience différente de la subjectivité quotidienne, notamment dans l'approche de l'autre. Catherine Morrisson dans son ouvrage *35 exercices d'initiation au théâtre* propose l'exercice intitulé « dis-moi tout » qui se base sur l'imagination et l'improvisation. Les participants sont assis en cercle, un objet est posé au milieu du cercle. L'exercice consiste en la transformation de l'objet par le jeu, dans l'improvisation individuelle, pour le dévier de sa fonction première. L'auteure propose une variante intéressante à l'exercice : un participant commence une histoire avec l'objet et le donne à un second qui continue cette histoire, en restant dans le détournement de l'objet. Ici, la dénaturation et l'appropriation de l'objet du partenaire est une forme de communication, d'adaptation et de prise en compte d'autrui. Cela passe par l'objet et non pas la personne, objet médiateur, transitoire qui construit une nouvelle forme de communication. La relation à l'objet neutralise le facteur physique et le vécu des participants qui agissent sur leur perception. Le rôle d'un individu dans le groupe dépend de ses capacités d'appréhension d'autrui et de compréhension du monde. Un travail axé sur les enjeux groupaux et de socialisation, peut lui permettre de trouver sa place dans la communication, l'écoute et l'impulsion.

3.2) Le travail groupal

a) La définition de la dynamique de groupe

La dynamique de groupe induit les notions d'écoute, de communication et de construction d'un projet commun. Le psycho-sociologue Roger Mucchielli élabore une définition de cette notion dans *La dynamique des groupes, processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes.* Deux ensembles constituent la dynamique de groupe : « l'ensemble des phénomènes psychosociaux qui se produisent dans les petits groupes, ainsi que les lois naturelles qui régissent ces phénomènes » et « l'ensemble des méthodes qui permettent d'agir sur la personnalité par le moyen des groupes ainsi que celles qui permettent aux petits groupes d'agir sur les grands groupes ou sur les organisations sociales plus vastes[177] ». La dynamique de groupe possède donc deux sens : le phénomène de groupe et l'action socio psychologique.

[177] Mucchielli Roger, *La dynamique des groupes, processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*, Editions ESF, Issy-les-Moulineaux, 2000, 15ème édition, p. 26

A propos du phénomène, Mucchielli établit une relation entre le groupe et l'environnement. La dynamique est donc le résultat entre deux éléments : « action et réaction entre un groupe comme réalité collective, et le milieu social ambiant ou la situation générale dans laquelle il se trouve[178] ». L'environnement influence le comportement des personnes du groupe. Cette influence appartient à l'action socio psychologique, deuxième ensemble de ce qui définit la dynamique. Mucchielli évoque l'influence du groupe sur une personne extérieure seule face à celui-ci. Lorsqu'un membre du groupe de l'atelier de théâtre passe seul devant les autres, le comportement du groupe regardant peut influencer la performance du joueur seul. C'est également ce qu'affirme Mucchielli dans ses travaux : « le groupe exerce une influence sur les conduites de ses membres par le « climat psychologique » qui y règne, par les « pressions » non conscientes qu'il met en œuvre sur les participants[179] ». Le positionnement de chaque individu (qui dépend donc de la personnalité et de la perception et qui peut agir sur le processus de socialisation) influence la perception de chaque autre individu en créant cette dynamique de groupe. Et le groupe influence la personne réalisant seule l'exercice. Christiane Page dans son ouvrage *Eduquer par le jeu dramatique* évoque la position des joueurs qu'elle définit comme « en attente ». Cette attente mène les participants vers une réflexion et une observation qui a la capacité de modifier la dynamique de groupe, en fonction de la situation (quel type d'exercice, la proportion de personnes sur scène face à la proportion de personnes spectatrices). Ces recherches se basent sur l'atelier de jeu dramatique mais cette hypothèse peut être appliquée à l'atelier artistique éducatif en structure sociale, avec ou sans représentation et dans un contexte d'entrainement.

b) L'influence du groupe dans le processus théâtral

L'implication des joueurs et le mode de fonctionnement du groupe agissent sur l'influence de ce dernier dans le processus théâtral. Christiane Page, à propos de l'atelier de jeu dramatique insiste sur l'importance de l'échange entre les joueurs après l'exercice. Cet échange rejoint le questionnement sur le troisième des temps de l'acte éducatif (comprendre et analyser). Il permet de développer une réflexivité quant à la pratique, en envisageant par exemple une modification ou une amélioration des règles, des interactions entre joueurs, du jeu, etc. Plusieurs thématiques peuvent être évoquées lors de la discussion :

[178] Mucchielli Roger, *La dynamique des groupes, processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*¸ Editions ESF, Issy-les-Moulineaux, 2000, 15ème édition, p. 26

[179] Ibid. p. 27

- le déroulement du jeu par rapport aux règles de l'exercice : l'improvisation, le respect des règles, la structuration du temps et le développement des personnages.
- les évènements imprévus : les modifications de jeu, les écarts de comportement, les difficultés d'adaptation du comportement menant vers le « hors-sujet ».
- les difficultés à exprimer un état : vulnérabilité dans le jeu, difficulté d'expression des sentiments, le rapport à son propre vécu. Cette thématique porte également sur la question de la frontière entre jeu et réalité déjà évoqué auparavant.
- l'expérimentation dans la fiction reliée à l'expérience collective : le développement des relations dans le jeu et en hors jeu.

Dans l'improvisation par exemple, la difficulté réside dans l'ambivalence du joueur, entre le personnage qu'il joue et les relations qu'il crée avec les autres joueurs. Selon Christiane Page, les participants « tissent entre eux des relations interpersonnages et interindividuelles[180] ». L'interprétation d'un personnage peut parasiter le respect des projets et du jeu des autres individus et inversement. Par ailleurs, l'échange entre les membres du groupe peut amener à renégocier le jeu, en abordant les éléments que certains aimeraient modifier. Lors de l'observation, les regardants sont actifs, ils apprennent à repérer les problèmes de jeu, de structure. C'est une forme de mise à distance et de travail sur la représentation mentale de ce qu'ils aimeraient faire à la place de l'autre. Christiane Page indique qu'il est nécessaire d'éviter la critique négative sans argumentaire et de se focaliser seulement sur le jeu. Les participants peuvent envisager une autre façon de jouer la situation ou le problème, à l'image du travail réalisé par Augusto Boal dans le théâtre de l'opprimé. L'observateur intervient en tant que joueur potentiel et non de juge ou de critique du jeu. Son raisonnement est celui d'un individu social différent qui ne fait pas à la place d'un autre mais qui a une perception sociale et une personnalité propre, respectant la différente de l'autre. C'est ce que définit Christiane Page en indiquant la logique utilisée dans une telle situation : « si j'étais à la place de tel joueur voilà ce que je ferais[181] ». La proposition de l'observateur n'est « pas un commentaire juste, mais un faisceau d'opinion différentes[182] », cette proposition permet « un questionnent du sens, de la structure, et des formes de jeu[183] ». Il y a généralement un décalage entre

[180] Page Christiane, *Eduquer par le jeu dramatique, pratique théâtrale et éducation*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 1997, 3ème édition 2006, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, p. 99

[181] Ibid. p. 98

[182] Ibid., p. 99

[183] Ibid.

l'action réelle et ce que l'individu veut exprimer, la parole du regardant permet de mesurer l'écart entre « ce qu'ils avaient projeté de faire, ce qu'ils ont fait, ce qui a été compris et le chemin qu'ils ont encore à parcourir[184] ».

L'influence d'un groupe sur le jeu théâtral est régie par sa dynamique. Mucchielli évoque la notion de vie affective groupale : c'est « ce qui est éprouvé par tous selon des tonalités différentes et qui détermine des réactions groupales non-conscientes ou indirectement exprimées[185] ». Cette vie affective altère les rôles du membre et le mode d'organisation interne du groupe. C'est un facteur de cohésion et de dissociation des groupes. Par exemple, le passage individuel d'un individu leader et apprécié par les membres du groupe peut servir d'impulsion pour permettre aux autres de s'intégrer à l'exercice et même envisager un passage individuel pour les personnes les plus en retrait. La dynamique d'un groupe a un impact sur la personnalité. Cela rejoint le deuxième sens de la dynamique défini par Mucchielli : l'action socio psychologique. C'est un phénomène de changement qui altère les attitudes, les sentiments, la perception de soi et d'autrui. L'influence du groupe est un facteur de changement : le jugement d'une performance lors d'un exercice peut être source d'angoisse ou au contraire de confiance, en fonction de la dynamique de groupe. Le processus théâtral s'axe sur l'expérience collective donc sur les relations dans le groupe et la communication. La dynamique de groupe peut être porteuse d'un projet et dépend des facteurs que nous avons énoncés. Cet outil, étant basé sur la communication et les relations interpersonnelles, peut être utile dans l'enjeu de socialisation de l'atelier.

[184] Page Christiane, *Eduquer par le jeu dramatique, pratique théâtrale et éducation*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 1997, 3ème édition 2006, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. p. 98

[185] Mucchielli Roger, *La dynamique des groupes, processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*, Editions ESF, Issy-les-Moulineaux, 2000, 15ème édition, p. 27

Conclusion

Au terme de cette étude, qui a permis de croiser différents travaux critiques en sciences humaines et sociales, avec des lectures sur la pédagogie du théâtre, il apparaît que nous pouvons dégager quelques enseignements que nous résumerons ici brièvement. Il parait nécessaire d'appréhender certaines notions relevant de thématiques n'appartenant pas au domaine théâtral pour réaliser un atelier pour un public présentant des spécificités. Dans le cas d'une déficience intellectuelle et d'un travail en institution médico-éducative, l'adaptation du projet au public et au contexte est essentielle pour son déroulement. Nous avons décidé ici de baser la recherche sur les enjeux relevant du processus de socialisation et des notions qui en découlent : intégration, communication, adaptation du comportement, etc. Nous avons pu évoquer l'équilibre entre l'art et le travail social dans ces ateliers, ainsi que la finalité d'un tel projet. Le travail artistique en milieu social est un champ d'action très vaste, incluant une multitude de pratiques et de théories.

Il aurait été intéressant d'approfondir la recherche en incluant une réflexion sur la professionnalisation dans les métiers du spectacle des personnes en situation de handicap, ou d'élargir la recherche à un public plus large. Nous aurions également pu nous questionner sur la définition de l'art et plus spécifiquement du théâtre. L'acte théâtral est amorcé par l'action exécutée par une personne dans un espace, regardée par une autre personne, quelle que soit la finalité de l'action. Peter Brook dans *L'espace vide* évoque l'acte théâtral en ces termes : « je peux prendre n'importe quel espace vide et l'appeler une scène. Quelqu'un d'autre l'observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé[186] ».

[186] Brook Peter, *L'espace vide, écrits sur le théâtre*, Editions du Seuil, 1977 pour la traduction française, p. 25

Bibliographie

1) Etudes théâtrales

Boal Augusto, *Théâtre de l'opprimé*, La Découverte Poche/ Essais n°4, 2007. Traduction de Dominique Lémann

Brook Peter, *L'espace vide, écrits sur le théâtre*, Editions du Seuil, 1977 pour la traduction française

Carasso Jean-Gabriel, *Théâtre, éducation jeunes publics : un combat… peut en cacher deux autres*, Lansman, 2001

Garcia Joëlle, *Charles Dullin*, Actes Sud-Papier, 2011, Coll. Mettre en scène

Lieber Gérard, Picon-Vallin Béatrice, *Gaston Baty*, Actes Sud-Papier, Conservatoire Nationale Supérieur d'Art Dramatique, 2004, Coll. Mettre en scène

Marcerou Philippe, Sarrazac Jean-Pierre, *Antoine, l'invention de la mise en scène*, anthologie des textes d'André Antoine, Centre national de théâtre, Acte Sud-Papier, 1999, Coll. Parcours de théâtre

Morrisson Catherine, *35 exercices d'initiation au théâtre- volume 2 La voix, le jeu*, Actes sud junior, Arles, 2014, Coll. Les carnets d'atelier

Ouvrage collectif, dir. Muller Caro, *Le training de l'acteur,* Actes Sud-Papiers, 2000

Page Christiane, *Eduquer par le jeu dramatique, pratique théâtrale et éducation*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 1997, 3ème édition 2006, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques

Pezin Patrick, *Le livre des exercices à l'usage des acteur*s, L'Entretemps, Montpellier, 2012, 3ème édition, Coll. La voie de l'acteur

Ryngaert Jean-Pierre, *Jouer, représenter, pratiques dramatiques et formations*¸ Armand Collin, Paris, 2010, Coll. Lettres Sup

Pavis Patrice, *La mise en scène contemporaine*, origines, tendances, perspectives, Armand Collin, 2007, Paris

Stanislavski Constantin, *La formation de l'acteur*, petite bibliothèque Payot/Voyageurs, 2001, Paris,

2) Sciences sociales

Bolliet Dominique, Schmitt Jean-Pierre, *La socialisation,* Bréal, 2008, Coll. Thèmes et Débats sociologiques

Bordiec Sylvain, « La culture comme vecteur d'ancrage dans le social », *Le sociographe* 3/2014 (n° 47)

Bourdieu Pierre, Ethos, habitus, hexis, in *Questions de sociologie*; extrait de "Le marché linguistique", exposé fait à l'Université de Genève en décembre 1978.

Chapellier Jean-louis, « Éducateur : Identité et Formation », *Pensée plurielle* 1/2001 (n° 3)

Couder Olivier, « Du théâtre comme roue de secours ou comme dérive dans la relation éducative ? », *Le français aujourd'hui* 1/2006 (n° 152)

Creux Gérard, « Les conduites artistiques des travailleurs sociaux en milieu professionnel », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 3/2006 (Vol. 39)

Designaux Jacques, Thevenet Amédée, *Les travailleurs sociaux*, 6e édition, Paris : PUF, 2002.
Durkheim Emile, *Education et sociologie*, Presse Universitaire de France Quadridge, 1989

Echivard Jean-Pascal, « Représentations du handicap et pratiques d'accompagnement », *Empan* 2/2009 (n° 74)

Foucault Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, 1972

Hainaut Marie-France, Beyaert Réginal, « L'art, outil d'expression et d'intégration dans une école d'enseignement spécial. », *Pensée plurielle* 1/2002 (n° 4)

Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode*, trad. Étienne Sacré, révision de Paul Ricœur, Paris, Le Seuil, 1976. In Ward John, « Introduction. Question sociale, questions artistiques », *Vie sociale* 1/2014 (N° 5)

Labourdais Anne-Eva, Perche Olivier, Guide concours sociaux, Elsevier Masson, 2014-2015

Le Répertoire des métiers du social, Edition 2004

Ouvrage collectif, dir. Nkoghe Stéphanie, *Anthropologie de la socialisation*, L'Harmattan, Paris, 2013

Paul Maëla, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Plouffe Marie-Josée, *La pratique théâtrale des personnes handicapées,* université du Québec, doctorat en étude et pratiques des arts, Aout 2001, Montréal

Puissant Hamel, « Pourquoi et comment le travailleur social intègre-t-il de plus en plus la création culturelle dans sa pratique ? », *Pensée plurielle* 1/2003 (n° 5)

Rouzel Joseph, *L'acte éducatif, Clinique de l'éducation spécialisée*, Eres, Ramonville Saint-Agnès, Coll. L'éducation spécialisée au quotidien, 2003

Rouzel Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Dunod, 3e édition, Paris, 2014

Ward John, « Introduction. Question sociale, questions artistiques », *Vie sociale* 1/2014 (N° 5)

Wulf Christoph, Gabriel Nicole, « Introduction », *Hermès, La Revue* 3/2005 (n° 43), p. 9-20

3) Sciences humaines

Ancelin Schützenberger Anne, « J. L. Moreno (1889-1974) », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 1/2011 (n° 56)

Attigui Patricia, *Jeu, Transfert et psychose. De l'illusion théâtrale à l'espace thérapeutique*¸ Paris, Dunod, 2012

Bayle Gérard, « Le psychodrame analytique, figuration et relances des processus psychiques », société psychanalytique de Paris, 2005

Brun Anne, « Historique de la médiation artistique dans la psychothérapie psychanalytique », *Psychologie clinique et projective*, 2005, n° 11

Brun Anne, *Médiations thérapeutiques et psychose infantile, Dunod, Paris, 2007*

Brun Anne, Chouvier Bernard, Roussillon René, *Manuel des médiations thérapeutiques*, Coll. Psychothérapie pratique Dunod, Paris, 2013

Browne C. G, Cohn T. S., *Chefs et meneurs*, Presses Universitaires de France, Paris, 1963, Coll. Bibliothèque scientifique internationale

Chappuis Raymond, Paulhac Jean, *Les relations d'autorité*, Les éditions d'organisation, Paris, 1987

De Ajuriaguerra Julian, Marcelli Daniel, *Psychopathologie de l'enfant*, Masson, Paris, 1984, 2nd édition

Freud Sigmund, *L'Interprétation du rêve*, PUF, 2012, Coll. Quadrige

Geets Claude, *Winnicott*, Jean-Pierre Delarge, Edition Universitaire, Paris, 1981

Kecskemeti Sophie, « Rites et rituels en institution psychiatrique », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 1/2003 (n° 40), p. 135-144

Klein Jean-Pierre, *L'Art-thérapie*, PUF, Paris, 1997, coll. Que sais-je ?

Liberman Romain, *Handicap et maladie mentale*, Presses Universitaires de France, 2009, 7eme édition, Paris, Coll. Que-sais-je, 1988 pour la 1ere édition

Milner Marion, *Les mains du dieu vivant*, Coll Connaissance de l'inconscient, 1974, Gallimard

Moreno Jacob Levy, *Psychothérapie de groupe et* psychodrame, Presse Universitaire de France, 2007, 3e édition, Paris, Coll. Quadrige

Mucchielli Roger, *La dynamique des groupes, processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*¸ Editions ESF, Issy-les-Moulineaux, 2000, 15ème édition

Selz Monique, « Cadre, jeu et indications au psychodrame », *Le Coq-héron* 2/2014 (n° 217)

Winnicott Donald Woods, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paillot, Coll. Bibliothèque Scientifique, Paris, 1969

Winnicott Donald Woods, *Jeu et réalité, l'espace potentiel,* Edition Gallimard, Coll. Connaissance de l'inconscient, Paris, 1975 pour la traduction française

Woods Philip, *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*, OMS, 1980, in. *La société, l'individu et la médecine*, « concepts et définitions en matière de handicap », 12 janvier 2015, uOttawa

4) Emission radiophonique

Aptekman Jeanne, Robert Christine**, «** La Borde : une clinique psychiatrique toujours hors-norme », France Culture, 10.04.2014 - 17:00
http://www.franceculture.fr/player/reecouter?play=4826888#

5) Colloque

« Arts singuliers – Approches plurielles », 2 au 4 juillet 2004, Union Solidarité Action Sociale, Montpellier

« Phénoménologie : l'avenir dans la psychiatrie », 5 décembre 2014, Pratique en Psycho Pathologie Infanto-Juvénile, Centre Hospitalier Alpes Isère, Grenoble

Résumé

Face à l'utilisation grandissante de pratiques artistiques en établissement médicaux-sociaux, les travailleurs de ces institutions ont recours à diverses formes de théories et d'outils pour gérer au mieux l'activité. Parmi ces outils, il est nécessaire de tenir compte des éléments de contexte : historique, social, institutionnel, médical, quotidien, etc. La recherche s'axe sur la question du handicap avec pour but de mettre en perspective le croisement entre l'art et le domaine social. La notion de socialisation y est abordée, afin d'établir une corrélation entre les apports de la pratique du théâtre en atelier éducatif et le processus de socialisation chez un public âgé de onze à vingt ans, scolarisé en Institut Médico Educatif atteint d'une déficience intellectuelle légère à moyenne.

Mots clés

Théâtre ; Education spécialisée ; Déficience intellectuelle ; Ateliers