



HAL
open science

Un projet en arts adaptés du cirque : outil de socialisation pour des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisés en Instituts médicaux-éducatifs

Simon Aubry

► To cite this version:

Simon Aubry. Un projet en arts adaptés du cirque : outil de socialisation pour des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisés en Instituts médicaux-éducatifs. Sciences de l'Homme et Société. 2015. hal-01833886

HAL Id: hal-01833886

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01833886>

Submitted on 10 Jul 2018

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Master « Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives »

Spécialité : **Autonomisation et Réadaptation du Handicap
par les Activités Physiques Adaptées**

Mémoire de fin d'études présenté pour l'obtention du grade de master

Un projet en Arts Adaptés du Cirque : outil de socialisation pour des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisés en Institut Médico-Educatif

Présenté par

Simon AUBRY

Maître de stage : Bruno CHASSIGNEUX, Educateur en Activités Physiques Adaptées,
Institution Saint Camille – IMEPRO section enfants, Velaine en Haye.

Guidants universitaires : Christine PEPIN, Docteure en STAPS, UFR STAPS Nancy,
Université de Lorraine, Agrégée EPS,
Chloé CHARLIAC, Docteure en Sociologie, UFR STAPS Nancy, Université de Lorraine.

Juin 2015

Remerciements :

Aux dirigeants et à tous les salariés de l'Institution Saint Camille de Velaine en Haye qui m'ont accueilli au sein de la « Section Enfants » pour y mener un projet en Arts du Cirque, support de ce mémoire, et qui m'ont soutenus et aidé durant ce stage.

Je remercie spécialement M. CHASSIGNEUX, éducateur sportif de la « Section Enfants » qui fût mon tuteur. Après des collaborations en 2012 et 2014, il a, cette année, accepté de m'accompagner et me conseiller sur le projet comme sur ma posture de professionnel au sein de cette institution.

Enfin je tiens à remercier très sincèrement tous les enfants de cette institution qui m'ont rapidement accepté, qui se sont investis sur les différents projets, notamment sur le projet en Arts du Cirque, et qui m'ont appris énormément.

Des remerciements également au corps professoral de l'UFR STAPS NANCY pour le soutien de nos enseignants afin de continuer le travail commencé l'an dernier, et notamment Mme PEPIN et Mme CHARLIAC qui m'ont suivi cette année dans la réalisation du mémoire.

Des remerciements par la même occasion à tous les enseignants qui m'ont transmis des connaissances et des compétences durant ces cinq années de formations passionnantes.

Des remerciements au Centre National des Arts du Cirque (CNAC) qui m'a transmis des copies de quelques ouvrages pour m'aider dans cette recherche.

Pour finir j'adresse des remerciements particuliers à toutes celles et tous ceux qui ont participé à mon évolution depuis de longues années et qui m'ont fait arriver à ce stade, à ce choix de sujet de mémoire, à ce choix de lieu de stage. Je pense notamment à de nombreux enfants qui m'ont marqué, qui m'ont fait réfléchir, qui m'ont fait évoluer ainsi qu'à tout mon entourage proche qui m'a aidé à avancer et à suivre ma voie.

Sommaire

Introduction	page 4
I : Cadre théorique	page 6
- La Déficience Intellectuelle	page 6
- La Socialisation	page 11
- Les Arts Adaptés du Cirque	page 16
II : Problématique et hypothèses de recherche	page 20
- Problématique générale	page 20
- Hypothèse de recherche	page 21
III : Méthodologie	page 22
- Objectifs	page 22
- Population de l'étude	page 22
- Critères de socialisation retenus pour l'étude	page 27
- Outils de recherche	page 27
- Temporalité de la recherche	page 29
IV : Résultats et analyses des résultats	page 30
- Résultats issus des sociogrammes	page 30
- Résultats issus des observations	page 33
- Résultats issus des analyses de profils	page 37
- Interprétations des résultats	page 40
V : Discussion	page 41
- Réflexion sur l'étude	page 41
- Limites	page 43
- Perspectives	page 43
Conclusion	page 44

Bibliographie **page 46**

Annexes **page 51**

- Lexique page 52
- Tableau I : Tableau récapitulatif des relations entre les enfants page 54
- Figure 1: Sociogrammes réalisés en T1 page 55
- Figure 2 : Sociogrammes réalisés en T2 page 55
- Figure 3: Sociogrammes réalisés à T3 page 56
- Figure 4: Sociogrammes réalisés à T4 page 55
- Tableau II : Tableau récapitulatif des analyses des profils des enfants page 57
- Figure 5 : Profils type des enfants en T1 page 62
- Figure 6 : Profils type des enfants en T2 page 62
- Figure 7 : Profils type des enfants en T3 page 63
- Figure 8 : Profils type des enfants en T4 page 63
- Figure 9 : Evolution du profil type d’Harry de T1 à T4 page 64
- Figure 10 : Evolution du profil type de Théo de T1 à T4 page 64
- Figure 11 : Evolution du profil type de Pierre de T1 à T4 page 65
- Figure 12 : Evolution du profil type de David de T1 à T4 page 65
- Figure 13 : Evolution du profil type de Marie de T1 à T4 page 66
- Figure 14 : Evolution des profils type des enfants de T1 à T4 page 66

Introduction :

« Il est de certains moments et de certains cas où la vie imite l'art, où les deux créations s'entremêlent tellement inextricablement qu'elles se reflètent l'une l'autre et ce faisant se reflètent elles-mêmes. »

Monsieur Butterfly, Howard BUTEN¹

Les Arts, et notamment, les Arts Corporels comme les Arts du Cirque ou la Danse, ont cette richesse de pouvoir susciter des émotions, non pas seulement grâce au dépassement de soi du pratiquant, mais aussi grâce à la mise en scène, à la sensibilité, à l'histoire qu'il va donner à voir durant ce dépassement de soi et cette rencontre avec l'autre qui va se produire. Les Activités Physiques Artistiques se développent auprès de et s'adaptent à tous les publics, dans de nombreux contextes, et en poursuivant de très divers objectifs.

Après avoir moi-même pratiqué les Arts du Cirque dans une troupe amateur, mais surtout animé de nombreuses séances auprès d'enfants et mis en œuvre un cycle d'Arts du Cirque de huit séances pour des enfants ayant une déficience intellectuelle au sein d'un Institut Médico-Educatif (IME)² de l'agglomération nancéienne en 2014, nous avons envisagé qu'en dehors des bénéfiques moteurs tels que l'amélioration de la coordination ou de l'équilibre, la pratique d'Arts Adaptés du Cirque pourrait également avoir des effets sur la socialisation de pratiquants déficients intellectuels.

Afin d'aller plus loin, tant dans le partage de cette passion, que pour réfléchir à cette hypothèse, je me suis engagé au sein de l'institution Saint Camille pour réaliser un projet en « Arts du Cirque » répondant à ces deux objectifs ainsi qu'à ceux de l'établissement.

L'imaginaire du Cirque, la diversité de cet Art, la représentation familiale mis en avant par les troupes telle que Zavatta ou Gruss, la maîtrise technique à acquérir, le jeu théâtral à développer, et la coopération nécessaire pour créer un spectacle d'Arts du Cirque et le présenter, nous ont également incité à réaliser une recherche autour d'un projet en Arts du Cirque.

Les enfants, au nombre de cinq, ont donc participé à une recherche et à ce projet. Pour eux, l'objectif était de présenter un spectacle à plusieurs reprises. Chacun d'eux s'est investi durant les deux cycles qui ont composé cette recherche. Les spectacles sont pour eux une réussite mais c'est également grâce à leur investissement que des résultats ont pu être observés et analysés durant ces nombreuses semaines passées au sein de l'institution.

1. BUTEN, H., 1987. *Monsieur Butterfly*, traduit de l'anglais par Jean-Pierre Carasso, édition Seuil, 1987, p. 128

2. Définition dans le lexique, disponible en annexe p.52

Nos diverses expériences nous ont amené à nous questionner sur la déficience intellectuelle et les difficultés rencontrées par les personnes ayant ce type de trouble. Mais cela nous a aussi conduit à constater et à apprécier les capacités souvent méconnues de ces enfants et adultes.

En travaillant avec ces enfants, nous percevons rapidement, qu'au-delà de leurs difficultés cognitives, ce qui est frappant – et même dérangent pour certains – ce sont les décalages entre leur façon de se comporter, de réagir, de répondre au sein d'un groupe avec ce qui serait socialement attendu. Certaines réactions ne semblent pas adaptées à la société. Ces enfants déficients intellectuels sont, dans le cadre de notre recherche, scolarisés au sein d'une institution spécialisée, à savoir des IME. Nous reviendrons sur les particularités de ces enfants scolarisés en IME ultérieurement.

Comme le souligne G. BONNEFON « le handicap provoque une gêne, un trouble. Il dérange. Les regards qui s'adressent à la personne marquée par une infirmité physique, une déficience intellectuelle, sensorielle, une maladie mentale... ne sont pas neutres. Des peurs se réveillent. L'étrangeté produit un désordre, bouscule les repères. (...) Un mouvement paradoxal est repérable, puisque d'une part la société a tendance à maintenir à l'écart les personnes handicapées et d'une autre elle travaille inlassablement à les réintroduire dans les rapports sociaux. »³

Face à ce double constat où d'une part les personnes en situation de handicap, notamment les personnes présentant un handicap mental, sont séparées de la société, et où d'autre part ces personnes doivent apprendre à se comporter de manière « socialement acceptable » afin d'y être (ré) intégrées, nous nous sommes demandés si un projet en Arts Adaptés du Cirque, ayant pour finalité la création d'un spectacle qui sera présenté à un public permettrait aux pratiquants d'améliorer leur socialisation.

Notre objectif en réalisant cette recherche était donc de contribuer par cette étude au projet de socialisation d'enfants déficients intellectuels scolarisés en IME. Pour cela, nous avons mis en place un projet artistique ayant pour finalité de favoriser la socialisation des enfants et nous avons décidé de réaliser un mémoire sur ce sujet. Cet écrit nous permettra de partager nos résultats et ainsi, de favoriser la pratique de cette discipline artistique corporelle au sein d'institutions accueillant des personnes déficientes intellectuelles afin de les aider à gagner en socialisation.

Dans le cadre de ce mémoire, pour préserver l'anonymat des enfants, leurs prénoms ont été remplacés par des prénoms d'emprunt.

3. BONNEFON, G., 1997, *Art et lien social, Les pratiques artistiques des personnes handicapées*. p.7

I : Cadre théorique :

Nous allons tout d'abord vous présenter les trois concepts-clés de notre étude à savoir la Déficience Intellectuelle, la Socialisation et les Arts Adaptés du Cirque.

a) La Déficience Intellectuelle :

De nombreuses approches peuvent être utilisées pour définir la déficience intellectuelle. Dans le cadre de notre recherche, et en lien avec notre conception et le projet institutionnel et artistique mis en place, la définition de R. DEVOLDER nous intéresse particulièrement :

« La personne handicapée, quelle que soit la nature de sa déficience, est d'abord une personne. Ordinaire parce qu'elle dispose des droits de tous et accomplit les obligations de chacun. Singulière parce qu'en plus de tous, elle en connaît d'autres, qui lui sont propres, qui résultent de son handicap et qui appellent d'être compensés. (...) La personne handicapée mentale est porteuse de manière permanente d'une déficience intellectuelle dont l'origine peut être très diverse. Cette déficience provoque un handicap car elle touche à différentes fonctions : la compréhension, la mémoire, l'analyse des situations, la prise de décisions... »⁴.

Dans le cadre de notre recherche, les participants sont des enfants atteints d'une déficience intellectuelle légère à moyenne avec ou sans troubles du comportement associés, scolarisés en IME.

D'après l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), « le retard mental est un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des performances sociales. Egalement appelé arriération mentale ou déficience intellectuelle, il peut être associé à un autre trouble mental ou physique, ou survenir isolément. Des capacités intellectuelles réduites sont le trait dominant de ce trouble, mais on ne pose le diagnostic que si elles s'accompagnent d'une moindre capacité d'adaptation aux exigences quotidiennes de l'environnement social. On distingue plusieurs degrés de retard mental : léger (QI de 50 à 69), moyen (QI de 35 à 49), grave (QI de 20 à 34) et profond (QI inférieur à 20) »⁵.

4. DEVOLDERE R., 2001. La personne handicapée mentale acteur de sa propre vie. *Réadaptation*. N°280, p. 11-48. In : HANDICAP.FR, 1^{er} Avril 2013. *Handicap.fr – Déficience Intellectuelle et Handicap Mental* [en ligne] Disponible sur <http://informations.handicap.fr/art-handicap-mental-73-3110.php> [consulté le 15 novembre 2014]

5. Organisation Mondiale de la Santé, 2001. *Rapport sur la Santé dans le Monde. La santé mentale : Nouvelle conception, nouveaux espoirs*. P. 35

Ce Quotient Intellectuel est calculé par un psychologue en faisant passer un test à l'enfant tel que le WISC-IV⁶. Les capacités telles que le raisonnement perceptif, la motricité fine, l'organisation spatio-temporelle, la mémoire de travail, la vitesse de traitement, la verbalisation y sont évaluées. Le résultat global offre une idée du niveau d'intelligence de l'enfant, le « QI ». Toutefois, ces résultats sont le reflet d'un « examen » passé dans un bureau avec un psychologue à un moment donné et sont donc à manier avec précaution, même s'ils sont déterminants dans l'orientation de l'enfant par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)⁷, à qui est notamment attribuée la mission des affectations dans les établissements médico-sociaux pour les enfants et adultes en situation de handicap ainsi que de l'attribution des aides.

Comme C. BONNET le met en avant, « les étiologies des Déficiences Intellectuelles peuvent être génétiques ou environnementales. Tout facteur qui perturbe le développement ou le fonctionnement du système nerveux central en période prénatale, périnatale ou postnatale peut être à l'origine d'une déficience intellectuelle.

Les causes environnementales les plus fréquentes sont la malnutrition pendant la grossesse, les infections (pré- ou postnatale), le syndrome d'alcoolisme fœtal, l'exposition à des neurotoxiques, la naissance prématurée et l'asphyxie péri- ou postnatale et autres traumatismes. Le plus souvent, il s'agit de déficience intellectuelle de sévérité moyenne.

Les causes génétiques sont plus souvent à l'origine de déficiences intellectuelles sévères. Elles se répartissent entre 4 grandes catégories :

- les anomalies du nombre de chromosomes ou aneusomies (trisomie 21),
- les anomalies de structure des chromosomes,
- les maladies génomiques (ou « genomic disorders »)
- et les maladies monogéniques.

Il existe de grandes discordances dans la littérature quant au poids de chacune de ces étiologies. Selon Ropers (2010), environ 25% des déficiences intellectuelles seraient liées à une cause chromosomique (remaniements détectables par les techniques de cytogénétique standard et remaniements submicroscopiques), il s'agit souvent des formes les plus sévères⁸. Avec nos expériences, nous ajoutons à cette proposition que certaines déficiences intellectuelles sont également dues à un manque de stimulation et de sollicitation ce qui a retardé l'éveil de l'enfant puis tout son développement cognitif et/ou psycho-moteur ainsi que le développement de toutes ses autres capacités d'autonomie et de socialisation.

6. Définition dans le lexique, disponible en annexe p. 53

7. Définition dans le lexique, disponible en annexe p. 52

8. BONNET, C., 2012. *Micro-réarrangements chromosomiques et déficience intellectuelle : Identification de nouveaux gènes et caractérisation des conséquences moléculaires de ces micro-réarrangements sur les gènes cibles*. Thèse de Doctorat en Biologie Santé Environnement (BioSE). Sciences de la Vie et de la Santé. Nancy : Université de Lorraine.

Une autre définition, plus succincte et pragmatique, met en avant les trois caractéristiques principales de la déficience intellectuelle. Elle est reprise par de nombreux organismes tels que l'Association de Parents de l'Enfance en Difficulté (APED)⁹, l'Encyclopédie de l'AGORA¹⁰, l'Association de Sherbrooke pour la Déficience Intellectuelle (ASDI)¹¹, le "Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange" (CIRRIE)¹² ou encore Le Portail Enfance¹³. « La déficience intellectuelle [...] est caractérisée par des **limitations significatives au niveau du fonctionnement intellectuel** (deux écarts types sous la moyenne du quotient intellectuel : $QI < 70$) ainsi qu'**au niveau du comportement adaptatif** (habiletés communicatives, conceptuelles, sociales et pratiques) **présentes avant l'âge de 18 ans** »¹⁴. Cette définition est particulièrement adaptée au contexte de notre étude car les participants sont des enfants, diagnostiqués déficients intellectuels, présentant en effet ce type de trouble.

Comme le stipule le Code d'Action Sociale et des Familles¹⁵, les établissements et services « accueillent et accompagnent des enfants ou des adolescents présentant un déficit intellectuel, conformément à leur plan personnalisé de compensation comprenant le projet personnalisé de scolarisation et prenant en compte les aspects psychologiques et psychopathologiques ainsi que le recours, autant que de besoin, à des techniques de rééducation, telles que l'orthophonie, la kinésithérapie et la psychomotricité » (article D312-11). Les enfants ont ainsi une prise en charge globale cohérente avec leurs projets personnels. « L'accompagnement mis en place au sein de l'établissement ou du service tend à favoriser l'épanouissement, la réalisation de toutes les potentialités intellectuelles, affectives et corporelles, l'autonomie maximale quotidienne et sociale

9. ASSOCIATION DE PARENTS DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE. *APED, Fiche Descriptive – Déficience Intellectuelle* [en ligne] Disponible sur : http://www.aped.org/Deficience_Intellectuelle/Deficience_Intellectuelle.html [Consulté le 04 avril 2015]

10. ENCYCLOPEDIE DE L'AGORA, 1^{er} Avril 2012, *Encyclopédie AGORA – Déficience Intellectuelle* [en ligne] Disponible sur : http://agora.qc.ca/dossiers/Deficience_intellectuelle [consulté le 14 mars 2014]

11. ASSOCIATION DE SHERBROOKE POUR LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE (ASDI), *ASDI – Qu'est que la déficience intellectuelle ?* [en ligne] Disponible sur : <http://www.asdi-org.qc.ca/defdi.php> [consulté le 7 février 2015]

12. WEHMEYER ML, OBREMSKI S. 2010. La déficience intellectuelle. In: *JH Stone, M Blouin, editors. International Encyclopedia of Rehabilitation*. [en ligne] Disponible sur : <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/15/>, site du "Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange" (CIRRIE)

13. UNIVERSITE DE MONTREAL, *Portail Enfance – Déficience Intellectuelle* [en ligne] disponible sur <http://www.portailenfance.ca/wp/modules/troubles-du-developpement/volet-2/deficience-intellectuelle-di/> [consulté le 7 février 2015]

14. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Ad Hoc Committee on Terminology and Classification*, 2010; Association de Montréal pour la déficience intellectuelle, 2012. Cité par : UNIVERSITE DE MONTREAL. *Portail Enfance, Déficience Intellectuelle*, [en ligne] Disponible sur : <http://www.portailenfance.ca/wp/modules/troubles-du-developpement/volet-2/deficience-intellectuelle-di/> [consulté le 7 février 2015]

15. articles D312-11, D312-12 et D312-15 du Code d'Action Sociale et des Familles, modifié par le Décret n°2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles- art. 2. Source : LEGIFRANCE, 3 Mai 2015. *Code de l'action sociale et des familles, Version consolidée au 3 mai 2015*, [en ligne] Disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069> [consulté le 8 mai 2015]

des enfants ou des adolescents accueillis. Il a également pour objectif d'assurer leur insertion dans les différents domaines de la vie, la formation générale et professionnelle. (...) Les missions de l'établissement ou du service comprennent (...) l'établissement d'un projet individualisé d'accompagnement prévoyant :

- a) L'enseignement et le soutien permettant à chaque enfant de réaliser (...) les apprentissages nécessaires ;
- b) ***Des actions tendant à développer la personnalité de l'enfant ou de l'adolescent et à faciliter la communication et la socialisation*** » (article D312-12).

Ainsi, la socialisation fait partie des objectifs prioritaires pour les personnes accueillies dans ces institutions, du fait de leurs caractéristiques. Au sein de l'institution où nous réalisons notre recherche, le projet individuel est dénommé « Projet Personnel d'Accompagnement » (PPA).

Avec notre statut d'intervenant et d'apprenti-chercheur au sein de l'IME, nous avons pu participer à toutes les réunions de PPA qui s'y sont tenues durant la durée de la recherche. A chacune de ces réunions, les encadrants prenant en charge un enfant se réunissent et réfléchissent au projet le plus adapté pour cet enfant en prenant en compte ses demandes, ses envies, ses besoins mais aussi les demandes, les envies et les besoins de la famille. Le coordinateur, un membre de l'équipe, rédige le PPA issu de cette réflexion, le soumet à la direction puis à la famille. A l'issue des quatorze réunions auxquelles nous avons participé, il en ressort que ces enfants ont des difficultés, à des degrés divers, de comportement ou d'adaptation de leur comportement aux différents contextes, mais aussi des difficultés relationnelles avec les autres enfants ainsi qu'avec des personnes du cadre familial, pour certains d'entre eux. C'est ce que mettent en évidence ces deux extraits du journal de terrain relatant les réunions de PPA de deux enfants participants à la recherche : pour Théo dont la réunion de PPA a été réalisée en Mars 2015, la réunion montre qu' « *il a des difficultés dans tous les espaces collectifs (...), il insulte et peut être violent avec les autres. (...) Il a des difficultés au sein du cadre familial (...). Nous devons lui proposer un cadre structuré, stable pour l'aider à se structurer également.* »¹⁶. Il en est de même pour Pierre dont la réunion de PPA a été réalisée en Avril 2015 : « *S'il est énervé, il peut devenir très violent. (...) Il a des difficultés dans les relations sociales et dans l'environnement social (comprendre les relations, difficultés à accepter les prises de paroles et les erreurs de l'autre, s'adapter au changement de règles en fonction du changement de cadre...).* »¹⁷

Scolarisés en IME, cette « unité d'enseignement a pour mission de dispenser un enseignement général permettant d'assurer les apprentissages scolaires et le développement de

16. Extrait du Journal de Terrain.

17. Extrait du Journal de Terrain

l'autonomie et de la socialisation » (article D312-15). La socialisation, difficulté majeure pour les enfants scolarisés en IME, est donc une priorité également dans les textes de loi.

Le public concerné par notre recherche, scolarisé en IME, a en complément de son Quotient Intellectuel inférieur à la moyenne, des difficultés sociales et adaptatives. Sa scolarisation en établissement spécialisé vise donc à développer, outre les apprentissages scolaires (lire, écrire, compter), l'autonomisation, la communication et la socialisation, en lien avec leurs PPA.

Evoluant au sein d'IME depuis Mars 2013, nous pouvons ajouter à tout cela, un constat provenant directement du terrain : ces enfants déficients intellectuels scolarisés en IME éprouvent pour beaucoup un besoin d'affection mais également recherchent un cadre stable et rassurant auprès des encadrants, et nous pouvons citer par exemple ce qui fut dit lors de la réunion de PPA de David réalisée en Mai 2015 : « *Il a besoin de cadre, de confiance, de relation structurante avec l'adulte* »¹⁸. Néanmoins, les relations qu'ils ont entre eux sont spontanées, souvent assez impulsives, voire parfois violentes, comme nous l'avons relevé dans les exemples de Théo et Pierre ci-dessus. Nous avons également remarqué grâce à nos interventions dans plusieurs IME et grâce aux discussions avec de nombreux professionnels, que ces enfants semblent avoir des difficultés à stimuler leur imagination et leur créativité. Enfin, ils semblent également présenter des difficultés à se projeter dans l'avenir car ils appréhendent assez peu la notion de « temps ». Or, tout projet, tel que la réalisation d'un spectacle, doit s'appréhender en prenant en compte le temps disponible, les durées des figures et des scènes. De plus, ils montrent aussi des difficultés à s'inscrire dans des projets, surtout de groupe, tel qu'un spectacle, car la dimension collective, sociale, est complexe à gérer pour ces jeunes, en plus de la notion de temps.

Contrairement à l'école traditionnelle où 25 à 35 enfants d'un même âge non déficients intellectuels sont pris en charge par un professeur des écoles au sein de sa classe, les enfants scolarisés en IME ont une déficience intellectuelle légère ou moyenne, avec ou sans troubles associés (Trouble du Spectre Autistique, épilepsie, trouble du comportement par exemple) et sont pris en charge par une équipe pluridisciplinaire. L'organisation comprend des temps pédagogiques (scolaires) et des temps éducatifs (sports, activités, sorties). Les enfants sont regroupés par classe non pas d'âge mais de capacités pour favoriser les apprentissages de tous ordres (cognitifs, sociaux, moteurs). Les classes ont entre 1 et 8 élèves en moyenne en fonction des groupes de capacités. Un PPA est élaboré pour chaque enfant avec sa famille, avec l'ensemble personnel prenant en charge l'enfant et surtout avec l'enfant. Ce projet est actualisé au moins une fois par an. La notion de Projet est donc un élément fondamental dans la prise en charge de ces enfants en IME.

18. Extrait du Journal de Terrain

A l'image de ce que demande la loi et des besoins spécifiques des enfants accueillis en IME, nous pouvons retrouver les finalités suivantes au sein des projets d'établissements de diverses institutions : « favoriser [le] développement, [l']autonomie et [l']insertion » des enfants (IME de Fongrave) ; « les accueillir et les accompagner vers une autonomie personnelle [et] une insertion sociale » (IME de Neuvic) ; « favoriser (...) une plus grande autonomie quotidienne, sociale et professionnelle » (IME La Guillemaine) ; « Optimiser ses compétences psychosociales » et « favoriser son intégration dans la société avec comme corollaire son épanouissement personnel. » (IME de Dannemarie), ou encore : « Les objectifs principaux de l'IME s'articulent autour de : l'autonomie, la socialisation, la communication » (IME Les Vignottes).

Dans le cas de l'IME de l'institution Saint Camille au sein duquel nous avons effectué notre recherche, la finalité globale est « *l'adaptation sociale et relationnelle* » des enfants accueillis, et ce, en développant notamment leurs capacités physiques et gestuelles, leur communication verbale et écrite, leur personnalité et leur épanouissement personnel ainsi qu'un réinvestissement scolaire.

Ainsi, nous pouvons constater, par son inscription dans la loi et dans les projets d'établissement, que *la socialisation est un axe prioritaire dans la prise en charge de ces enfants scolarisés en IME, afin de répondre à leurs difficultés sociales et adaptatives.*

b) La Socialisation :

Les IME, dans leurs missions principales, doivent participer à la socialisation des enfants accueillis. Mais finalement, qu'est que la « socialisation » ?

Avant d'entamer nos recherches, nous imaginions la socialisation comme un processus assez simple avec une définition faisant consensus. Finalement, il s'agit d'une notion extrêmement complexe avec divers courants distincts. Il n'existe en fait pas « une » définition de la socialisation, mais bien plusieurs en fonction de l'auteur de référence. « Le terme socialisation fait partie de ces concepts de base de la sociologie (mais aussi de l'anthropologie et de la psychologie sociale) qui possèdent autant d'univers de signification qu'il existe de points de vue sur le "social". »¹⁹

Il semble néanmoins exister un consensus autour de la définition du concept de socialisation qui « désigne le processus d'assimilation des individus aux groupes sociaux »²⁰, c'est-à-dire les opérations qui permettent à chaque individu de s'adapter à la société dans laquelle il évolue.

Quatre courants se dégagent pour définir cette notion de socialisation :

19. DUBAR, C., 2000. *La Socialisation*. Préface

20. BOUDON, R., BOURRICAUD, F., 2011, *Dictionnaire de critique de la Sociologie*. P. 527

Pour E. Durkheim (1858-1917), la socialisation est un processus que l'homme va subir sans pouvoir y résister. Il « conçoit la socialisation comme une force extérieure qui s'impose aux individus, ce qui conduit à ne pas tenir compte des modèles d'appropriation (de résistance notamment) qui s'élaborent en « réponse » aux sollicitations socialisatrices ».²¹

Pour J. Piaget (1896-1980), la socialisation s'envisage, comme le développement mental de l'enfant, telle une suite, non linéaire, de stades qui se rééquilibrent à chaque palier. La socialisation pour Piaget provient des processus d'assimilation et d'accommodation. Ainsi Piaget conçoit « le développement de l'enfant – et donc sa socialisation qui en constitue un élément essentiel – comme un processus actif d'adaptation discontinue a des formes mentales et sociales toujours plus complexes. Cette adaptation est décrite par Piaget (...) comme la résultante et l'articulation de deux mouvement complémentaires, bien que de nature différente :

-L'assimilation consiste à "incorporer les choses et les personnes externes" aux structures déjà construites. (...)

-L'accommodation consiste à « réajuster les structures en fonction des transformations extérieures. »²²

J. Lautrey a pour sa part effectué des travaux qui « représente[nt] une tentative intéressante de mise en œuvre des schémas piagétien dans une perspective sociologique. Elle constitue une traduction empirique du processus d'équilibration comme construction de structures mentales soumises à des conditions sociales nécessaires : pour passer d'une forme de relation à une autre, il faut pouvoir changer les règles antérieures ainsi que le rapport à ces règles. Il faut donc se trouver dans un environnement social « souple » mais structurant : la capacité de construire, dans la famille, ce type de « milieu de socialisation » dépend des conditions de vie, des valeurs et du système éducatif familiale qui constituent pour Lautrey, les trois dimensions de ses types de structuration de l'environnement familial. La socialisation de l'enfant dépend fortement des conditions sociales – familiales mais aussi scolaire – de sa construction. »²³

Enfin, G. H. Mead (1863-1931) relie le phénomène de socialisation aux interactions sociales. Il met en avant trois étapes à cette socialisation. Il faut savoir que, « c'est sans doute [lui], dans son ouvrage intitulé *Self, Mind and Society* (1934), qui a le premier décrit, de manière cohérente et argumentée, la socialisation comme construction d'une identité sociale (un self dans le vocabulaire meadien) dans et par l'interaction – ou la communication- avec les autres. (...) *La première étape* essentielle de cette socialisation meadienne est la « prise en charge » par l'enfant des rôles joués par ses proches, ceux que Mead appelle ses « autrui significatifs ». Le rôle est justement cet ensemble de gestes fonctionnant comme symboles signifiants et associés pour former

21. FAURE, S., 2000 *Apprendre par corps, socio-anthropologie des techniques de danse*. P. 55

22. DUBAR, C., 2000. *La Socialisation*. p. 20-21

23. DUBAR, C., 2000. *La Socialisation*. p. 30

un « personnage » socialement reconnu. Le petit enfant commence à se socialiser, non en imitant passivement sa mère ou son père, mais en recréant, par des gestes organisés, le rôle de la maman (...) ou le rôle de son papa (...).

Une seconde étape sera franchie lorsque – à partir du passage à l'école maternelle – l'enfant passe du jeu libre aux jeux réglementés et doit être capable « de prendre l'attitude de tout individu qui participe à la partie ». L'apprentissage est long et progressif, l'enfant continuant souvent à jouer bien qu'étant avec les autres (...) Le passage du jeu libre « où l'on assume le rôle des autrui significatifs » au jeu réglementé où « l'on respecte une organisation venue du dehors » suppose qu'on accède à une autre compréhension de l'autre. Cet autrui n'est plus un partenaire singulier dont on prend un rôle particulier, c'est l'organisation des attitudes de ceux qui sont engagés dans le même processus social », la communauté, l'équipe, le groupe qui donne à l'individu l'unité du Soi. Mead l'appelle « l'autrui généralisé » et fait de l'identification à celui-ci le mécanisme central de la socialisation définie comme construction du Soi.

La dernière étape de la socialisation consiste selon Mead à être reconnu membre de ces communautés auxquelles l'enfant s'est progressivement identifié comme à des Autrui Généralisés. Cette reconnaissance du Soi implique que l'individu ne soit pas seulement un membre passif du groupe ayant intériorisé ses « valeurs générales » mais qu'il y voit un acteur y remplissant un « rôle utile et reconnu ». C'est dans ce processus qu'intervient une dialectique, voir un dédoublement, entre le « moi » identifié par autrui et reconnu par lui comme « membre du groupe » (je fais partie de l'équipe de foot, je vais aux entraînements, j'ai payé ma licence, je peux dire : « moi », membre de l'équipe X) et le « je » s'appropriant un rôle actif et spécifique au sein de l'équipe et « reconstruisant activement la communauté à partir de valeurs particulières liées au rôle qu'il assume » (je suis gardien de but, je me « défonce » pour être sélectionné, je fais gagner l'équipe en n'encaissant aucun but de ma faute et en faisant progresser une stratégie défensive efficace). C'est de l'équilibre et de l'union de ces deux faces du Soi : le « moi » ayant intériorisé « l'esprit » du groupe et le « je » me permettant de m'affirmer positivement dans le groupe, que dépendent la consolidation de l'identité sociale et donc l'achèvement du processus de socialisation.»²⁴

Ces quatre grands courants mettent en avant l'importance de l'environnement dans la socialisation de l'enfant. Si la socialisation s'effectue grâce à l'influence de notre environnement, celui-ci comprend à la fois le cadre familial, premier lieu de socialisation, mais aussi le cadre scolaire et extra-scolaire. D'après Lautrey, l'environnement reprend les conditions de vie, les valeurs et le système éducatif. Cet environnement, devant être souple et structurant à la fois, joue un rôle primordial dans la socialisation de l'enfant. D'après Piaget, cette socialisation se produit par

24. DUBAR, C., 2000. La Socialisation. p. 95 à 97

l'intermédiaire de différents processus d'adaptation de la personne, notamment l'assimilation et l'accommodation et pas seulement, comme le pensait Durkheim, par la contrainte de l'environnement extérieur, même si cette contrainte de l'environnement extérieur va influencer sur la socialisation de l'enfant.

Pour Mead, un individu serait socialisé dès lors qu'il a intériorisé l'esprit de son groupe de référence, dans lequel il arrive à affirmer positivement sa propre identité sociale. Une fois cette alliance du « Moi » et du « Je » réalisée, le processus de socialisation serait alors achevé. Néanmoins, cette finitude de la socialisation nous questionne. En effet, comme N. Elias (1897-1990), nous concevons la socialisation évoluant au gré des environnements rencontrés. Le processus de socialisation pourrait donc ne pas se terminer. De ce fait, « il nous semble intéressant d'élargir la notion de socialisation à la manière dont Norbert Elias l'envisage. Prenant en compte la complexification du monde moderne, il défend l'idée selon laquelle la socialisation n'est jamais totalement achevée, même si la socialisation familiale en est le socle. »²⁵

Grâce à la vision offerte par l'étude de ces courants, et afin de nous positionner dans le cadre de notre recherche, nous proposerons une autre définition de la socialisation qui nous semble plus adaptée à notre étude. « *La socialisation désigne les processus par lesquels les individus s'approprient les normes, valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société. Elle a deux fonctions essentielles : favoriser l'adaptation de chaque individu à la vie sociale et maintenir un certain degré de cohésion entre les membres de la société.* »²⁶

Cette définition met en avant ***l'évolution permanente et dynamique de la socialisation*** chez l'individu. Chaque environnement va proposer un cadre au sujet et influencer sur ce sujet. En même temps, l'individu va s'y adapter grâce à la mise en œuvre de divers processus qui lui permettront également de trouver sa place au sein de la société dans laquelle il évolue.

Cette définition a également le mérite de proposer des fonctions à la socialisation. En permettant à chaque individu de s'adapter à sa société et d'acquérir les mêmes valeurs et fonctionnements, le processus de socialisation œuvre à la régulation et même à l'amélioration des relations entre les personnes vivant dans la même société.

Ainsi, nous pouvons simplifier la définition en indiquant que « la socialisation est un processus par lequel sont transmises des valeurs et des normes dans le but de construire une identité sociale et d'intégrer l'individu à la société. Elle fait d'un individu un être social et elle est aussi

25. FAURE, S., 2000 *Apprendre par corps, socio-anthropologie des techniques de danse*. p.56

26. ETIENNE, J., BLOESS, F., NORECK, J.-P., ROUX, J.-P., 2004, *Dictionnaire de sociologie*. p. 345

créatrice de lien social. La socialisation est un processus qui se poursuit tout au long de la vie de l'individu. »²⁷

Il nous semble important de situer la spécificité de ce processus de socialisation chez l'enfant. En effet « l'enfance constitue une catégorie sociale dominée, inculquée, chargée de la reproduction de la société. Cependant, tout en assurant la continuité de l'espèce humaine, la jeune génération *intègre les acquis des générations qui l'ont précédée et innove à son tour*. Elle est en elle-même source de potentialités qui peuvent entraîner des changements sociaux. (...) En fait, [la socialisation] se déroule au cours des divers stades de l'existence. Le changement social d'une part, le passage de l'individu dans des rôles successifs au cours de sa vie et en raison de son histoire singulière d'autre part, imposent des re-socialisations successives. Les enfants subissent à la fois les conséquences des re-socialisations des adultes, en premier lieu de leurs parents, en particulier dans les milieux les plus touchés par des changements socio-culturels rapides (...), et les contrecoups de l'évolution technologique, politique, socio-économique et idéologique de la société globale. »²⁸

Parmi les enfants participants à notre étude, en dehors d'Harry qui évolue dans un cadre familial « structurant » et « stable », les quatre autres enfants vivent dans un cadre familial moins favorable. Ces enfants ont « subi » diverses épreuves et divers contextes au sein de leur milieu familial, notamment Théo et David qui ont tous deux connus plusieurs « beaux-pères » et qui ont, tous deux, des frères et sœurs issus des différentes relations de leur mère. Les histoires de vie des enfants, si elles semblent influencer sur leur déficience intellectuelle, semble aussi liée à leur état de socialisation moins avancé que la moyenne des enfants de leur âge.

Chez les enfants déficients intellectuels, la pratique corporelle n'a pas pour unique objectif de mettre en mouvement les pratiquants. La pratique corporelle est un outil éducatif au service du projet de l'enfant. Or, pour ces enfants, le processus de socialisation est plus long que pour des enfants non déficients intellectuels. De ce fait, il nous semble primordial de lier le corps aux divers objectifs éducatifs de ces enfants, et notamment, la socialisation, d'autant que « le corps est au cœur du processus de socialisation scolaire car il est un "lieu" d'ancrage pour les rapports sociaux, une bande d'enregistrement, une "substance" où viennent s'inscrire les praxis socio-symboliques. (...) Mais si le corps est ce par quoi le monde s'applique à nous, il est aussi ce par quoi nous nous impliquons dans le monde. Il est à l'interface de l'individuel et du collectif ou, pour le dire d'une autre manière, il est cet espace où s'articule les structures internes de la subjectivité et les structures

27. HOME DES FLANDRES, 2011, *Rapport d'activité de « Home des Flandres »*. [en ligne] Disponible sur <http://www.homedesflandres.fr/documents/BA/2011/FGB.pdf> [consulté le 9 Mai 2015]

28. CHOMBART DE LAUWE, M.-J., 1980, Intégration et intériorisation des modèles sociaux par les enfants. Rapport de synthèse. *Enfance*. Tome 33, n°4, p. 161

externes de la socialisation. C'est en ce sens que le corps est un enjeu majeur de tout travail éducatif »²⁹ y compris, et même notamment, avec les enfants déficients intellectuels.

« L'art au sens large est un outil (...) de communication, un langage capable de relier les individus les uns aux autres indépendamment de leur culture, de leur appartenance sociale ou de leur intégrité physique. »³⁰ Les activités physiques artistiques, liant donc le corps et l'art, semblent ainsi pouvoir être utilisées en toute cohérence dans un objectif de socialisation visant, d'une part, à favoriser l'adaptation des enfants au fonctionnement, aux valeurs et aux rôles régissant cette pratique artistique et plus largement la société, et d'autre part, à améliorer les relations entre les pratiquants, faisant ainsi partie d'une micro-société qu'ils forment ensemble.

c) Les Arts Adaptés du Cirque :

Afin de favoriser la socialisation des enfants, nous avons donc mis en place un projet en Arts Adaptés du Cirque (AAC). Nous allons à présent définir cette pratique.

« Les activités circassiennes sont la production d'activités motrices au sens large (un geste, une parole, un regard, une attitude, une expression, une prestation, une technique, etc.) mise au service d'une communication, source d'émotion. Pratique sociale de référence, l'activité cirque est composée de sept familles : disciplines acrobatiques et aériennes, équilibre sur des objets, jonglerie, expression, prestidigitation, dressage. Elle vise à la production artistique seul ou à plusieurs »³¹.

Les Arts du Cirque sont utilisés auprès de très nombreux publics et afin de répondre à des problématiques très variées. En effet, entre le programme « Cirque et Remédiation » proposé par l'Association Cirque Educatif d'H. HOTIER, qui « est un projet ambitieux d'éducation à la citoyenneté et de lutte contre l'exclusion [qui] a pour objet l'insertion d'adolescents en difficulté scolaire et sociale et l'apprentissage de la citoyenneté par la gestion d'une micro entreprise de cirque créée au sein du collège ou du lycée »³², le programme « Cirque du Monde » mis en place par le Cirque du Soleil et l'ONG Jeunesse du Monde où « il s'agit de proposer le cirque comme pédagogie alternative pour des jeunes en difficulté et d'aider ainsi à leur insertion sociale. »³³, les

29. PRAIRAT, E., 2003. Le corps dans la socialisation scolaire. In : ANDRIEU, B. *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*. p. 37.

30. HAINAUT, M.-F., BEYAERT, R., 2002, L'art, outil d'expression et d'intégration dans une école d'enseignement spécial. p. 63

31. MAURY, C., DOBERVA, M., 2007. Enseigner les arts du cirque. p. 57

32. HOTIER, H., 2003. *La fonction éducative du cirque*. p. 217

33. HOTIER, H., 2001. *Un cirque pour l'éducation*. p.117

programmes de pratique circassienne en milieu carcéral, en milieu hospitalier, en Zone d'Education Prioritaire, en Institut Médico-Educatif³⁴, en Etablissement et Service d'Aide par le Travail³⁵, l'utilisation des Arts du Cirque au sein d'un programme européen visant à promouvoir les Droits des Enfants grâce à cette pratique³⁶, la pratique d'Handicirque³⁷ ou encore le Cirque Adapté qui « se définit comme un "Cirque Outil" au service d'un projet concerté entre différents professionnels (...) [visant] l'émancipation de la personne [handicapée] à travers ses expérimentations et la vie du groupe »³⁸, nous pouvons donc constater que la pratique circassienne est utilisée auprès d'un public varié afin de répondre à des problématiques diverses, même si de nombreuses expériences ont un objectif « social » pour les participants.

Néanmoins, en dehors des récits d'expériences et des brochures des différents programmes et écoles de Cirque, la littérature scientifique autour de cette pratique artistique semble particulièrement restreinte. Les deux recherches dont nous avons bénéficié pour notre étude mettent en avant des bénéfices d'ordre moteurs avec d'une part l'amélioration de la coordination, de la dextérité et de la précision chez des adultes travailleurs déficients intellectuels³⁹ et d'autre part l'amélioration de l'équilibre statique et dynamique, en ayant usage de la vision, chez des enfants de 5-6 ans⁴⁰.

L'article de N. SETON⁴¹ dresse un large panorama sur les bénéfices potentiels de la pratique du jonglage chez des enfants. Mais une nouvelle fois, malgré la mise en avant d'effets d'ordres physiques bien sûr, mais surtout intellectuels, émotionnels et sociaux, l'article ne cite malheureusement pas de source scientifique. Nous retrouvons ce listing de bénéfices éventuels, tant concernant la motricité, l'équilibre et la coordination, que la coopération entre les participants et leur socialisation, dans de nombreuses brochures d'écoles de Cirque ou de stages de Cirque.

Si les nombreux éducateurs en Arts du Cirque constatent des effets dans cette diversité de domaines, la présence d'études et de publications scientifiques permettra de justifier l'importance,

34. HOTIER, H., 2001. *Un cirque pour l'éducation*. p. 121 à 142

35. ACQUISTAPACE, L., 1996. *La jonglerie, un pas vers les capacités professionnelles ? Une activité de loisirs, pour mieux accéder à une activité professionnelle*

36. MARIANTHI, M. 2010. *Research project on social circus programs: How social circus programs and institutions are promoting and respecting children's rights*

37. HANDICIRQUE. *Handicirque* [en ligne]. Disponible sur <http://www.handicirque.fr> [consulté le 15 Mai 2015]

38. FEDERATION FRANCAISE DES ECOLES DE CIRQUE. *Cirque Adapté* [en ligne] Disponible sur http://www.ffec.asso.fr/cirque-adapte_58.php [consulté le 15 Mai 2015]

39. ACQUISTAPACE, L., 1996. *La jonglerie, un pas vers les capacités professionnelles ? Une activité de loisirs, pour mieux accéder à une activité professionnelle*. Etude menée auprès d'adultes déficients intellectuels travaillant en Centre d'Aide par le Travail (Etablissement et Service d'Aide par le Travail aujourd'hui). Il montre qu'en pratiquant du jonglage, il est possible d'améliorer la précision de mouvements, la dextérité manuelle, et la coordination de ces pratiquants ce qui leur permet d'être plus efficace au travail dans le CAT.

40. SAHLI, S., GHROUBI, S., REBAI, H., et al. 2013, The effect of circus activity training on postural control of 5-6 year-old children. L'étude montre que la pratique d'activités circassiennes est bénéfique en termes d'équilibre statique et dynamique chez des enfants de cinq-six ans. Toutefois, la suppression de la vision annule ces bénéfices.

41. SETON, N., 2005. *Balls, Sticks and Other Tricks: An Investigation into the Benefits of Teaching Juggling Apparatus in Schools*. [Article Internet en ligne]

ou non, de cette pratique artistique corporelle dans de nombreuses situations et dans de nombreux contextes. Ainsi, dans son ouvrage, H. HOTIER explique « que si les fonctions du cirque sont multiples et diverses, (...) il en est une qui nous intéresse particulièrement, c'est celle qui ressortit à l'éducation. Soit que le cirque éduque par la transmission de valeurs humaines et sociales, soit qu'il aide la démarche des éducateurs »⁴². Partageant l'idée de H. HOTIER, le fondateur du Cirque Educatif, que le Cirque, ou plutôt la pratique d'Arts du Cirque, peut participer au processus d'éducation et de socialisation des pratiquants, nous avons ainsi décidé de mener une recherche auprès d'un public « à besoins spécifiques », pour reprendre l'appellation de C. SIMARD, dont une des caractéristiques les plus importantes est ce déficit de socialisation.

Il nous semble important de distinguer, en quelques mots, le Cirque et les Arts du Cirque. Le premier est soit le lieu de la pratique circassienne, à savoir un chapiteau, soit une pratique à visée technique enseignée en école de cirque. Le second correspond à une pratique où l'aspect technique est mis au service d'un projet artistique sur le long terme. La finalité n'est donc pas la performance technique individuelle mais la performance artistique collective.

De plus, nous aimerions participer au développement de la recherche autour des effets de la pratique d'Arts du Cirque, et notamment, concernant les bénéfices en terme de socialisation des enfants déficients intellectuels grâce à cette pratique d'Arts du Cirque. Si un éventuel bénéfice en termes de socialisation issu de ce projet apparaît, permettant de faciliter les relations entre les enfants entre eux, entre les enfants et leurs encadrants mais aussi et surtout entre les enfants et tous les membres de la société, il nous semble urgent de le mettre en avant, ou au contraire de mettre en avant l'absence de résultats afin de pouvoir chercher d'autres pratiques « socialisantes » pour des enfants ayant ce type de trouble.

Dans le contexte d'un IME, la programmation d'Arts du Cirque devenait pour nous, au-delà d'une pratique d'intervention, un enjeu de recherche afin de permettre aux pratiquants de mettre leur corps en action de manière nouvelle, de leur faire découvrir une nouvelle culture, de leur faire ressentir de nouvelles sensations, de développer de nouvelles motricités, de leur offrir un espace de communication singulier mais commun au groupe, de stimuler leur créativité et leur imaginaire, et d'essayer d'améliorer leur socialisation.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, nous avons défini la socialisation comme étant le « processus par lesquels les individus s'approprient les normes, valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société. [La socialisation] a deux fonctions essentielles : favoriser

42. HOTIER, H., 2001. *Un cirque pour l'éducation*. p.37

l'adaptation de chaque individu à la vie sociale et maintenir un certain degré de cohésion entre les membres de la société »⁴³.

Mise en place au sein d'un IME, cette pratique artistique est effectivement adaptée au public accueilli dans le but de répondre au mieux à ses caractéristiques et notamment à cet objectif de socialisation. Nous pensons que cette pratique pourrait s'appeler les Arts Adaptés du Cirque (AAC). En effet, la pratique n'a pas une vocation techniciste comme en école de cirque mais bien artistique. Il ne s'agit donc pas d'une pratique de Cirque Adapté, pratique existant déjà mais techniciste à l'image des écoles de cirque, malgré l'usage de cette pratique comme un « outil » au service des projets des participants. Le concept de Cirque Adapté est né d'un atelier cirque au sein de la clinique Jean Sarrailh, à Aire sur l'Adour (40)⁴⁴ puis s'est notamment répandu grâce aux écoles de cirque dans des établissements de tout type (IME, foyers de vie...). L'aspect techniciste est malgré tout fortement présent alors que l'objectif artistique de création de spectacle et de représentation n'est pas toujours recherché. Dans notre cadre, nous adaptons donc la pratique artistique circassienne et non le cirque en lui-même d'où notre appellation d'Arts Adaptés du Cirque et non l'utilisation du concept de Cirque Adapté tel qu'il existe déjà.

Nous pouvons donc conclure cette partie en décrivant les AAC, pratiqués dans notre contexte, comme une pratique d'activités circassiennes, orientée autour de l'expression, du jonglage et de l'équilibre, facettes du cirque contemporain.

Bien qu'axé sur le côté artistique de la pratique, « l'acquisition de techniques occupe une place importante, quel que soit le niveau de pratique artistique et que l'on soit un amateur ou un professionnel, une personne handicapée ou non. En effet, loin de l'éloge de la spontanéité, des dons extraordinaires dont on parle ici ou là à propos des personnes handicapées, il convient de soutenir que pour s'exprimer et créer, il est indispensable d'avoir une certaine maîtrise technique, et cela demande toujours du travail et du temps. Des apprentissages sont indispensables, qui permettront de mieux traduire sa sensibilité, ses émotions.

Les personnes handicapées, comme tout autre, apprennent, acquièrent des savoir-faire. La limitation de la mobilité, la difficulté pour mémoriser, une coordination motrice difficile n'interdisent pas une pratique artistique. (...) La réalisation d'un ouvrage (un spectacle) quelle

43. ETIENNE, J., BLOESS, F., NORECK, J.-P., ROUX, J.-P., 2004, *Dictionnaire de sociologie*. 3^e édition. Paris : HATIER. 448 p., ISBN : 2-218-74470-8

44. ASSOCIATION FRANCAISE DE CIRQUE ADAPTE, *AFCA – la naissance du Cirque Adapté* [en ligne] Disponible sur : <http://www.afca-cirqueadapte.net/nous-conna%C3%A9tre/texte-cirque-adapt%C3%A9/> [consulté le 11 octobre 2014]

qu'en soit l'importance est une entreprise incertaine et, symboliquement, elle signifie pour l'auteur une capacité à se projeter dans l'avenir et accepter autant une réussite qu'un échec. »⁴⁵

Pédagogiquement parlant, nous nous sommes donc axés sur la découverte de plusieurs disciplines pour approfondir, de façon participative notamment, celles qui ont le plus d'attraits pour chaque pratiquant. L'objectif de cette pratique est, pour les enfants participants au projet, de s'initier à une large gamme d'agrès circassiens lors du premier cycle pour ensuite créer un spectacle ensemble lors du second cycle. Ce spectacle sera présenté, sur scène, devant un public.

Des temps d'échanges et de discussions sont prévus à chaque séance afin de permettre à chacun de prendre la parole et d'améliorer la spontanéité dans les prises de parole au sein d'un groupe mais aussi afin d'apprendre à écouter les avis et les envies des autres.

Les séances proposent une alternance de temps de travail individuels et collectifs dans le but de ressentir son corps, d'apprendre par et avec lui, mais aussi de collaborer et de communiquer avec les autres. Elles utilisent le jeu pour stimuler la cognition et l'imagination des pratiquants et pour leur offrir de mettre en action leur corps de façon nouvelle. Enfin, elles usent d'une ritualisation, notamment sur l'accueil, permettant un ancrage à un espace-temps dédié à la pratique.

La planification et la pédagogie mises en œuvre, dans ce projet d'AAC, ont donc pris en compte divers éléments dont les caractéristiques du public, le projet institutionnel, nos objectifs de recherche, ou encore les contraintes liées aux représentations, mais ont été analysées et adaptées à l'issue de chacune des vingt-cinq séances afin d'offrir un cadre adapté aux enfants-artistes, afin de leur permettre de réaliser des progrès tant sur le plan moteur que social, et afin de leur permettre de créer puis de jouer un spectacle dont ils pourront être fiers.

Cette adaptation permanente est un facteur clé dans notre recherche car c'est grâce à celle-ci que le projet a pu aboutir d'un point de vue pédagogique et que nous avons ainsi pu extraire des résultats utilisables pour notre recherche.

II : Problématique et hypothèses de recherche :

A) Problématique générale :

La revue de littérature nous a permis de dégager les définitions suivantes :

- Les enfants déficients intellectuels ont, outre un QI inférieur à la moyenne, des difficultés adaptatives notamment au niveau social.

45. BONNEFON, G., 1997, *Art et lien social, Les pratiques artistiques des personnes handicapées*. p. 43.

- La socialisation se définit comme l'ensemble des « processus par lesquels les individus s'approprient les normes, valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société. » La socialisation vise en priorité à « favoriser l'adaptation de chaque individu à la vie sociale et maintenir un certain degré de cohésion entre les membres de la société »⁴⁶. Favoriser la socialisation des enfants déficients intellectuels est un axe prioritaire dans la prise en charge de ces enfants en IME.
- Les Arts du Cirque sont utilisés à diverses fins avec des publics variés de pratiquants. Si des études montrent des améliorations en termes d'équilibre ou de coordination grâce à la pratique d'Art du Cirque, les effets « sociaux » de cette pratique n'ont pas encore fait l'objet de recherche, alors que ces mêmes effets sont prônés dans différents programmes et dans de nombreuses maquettes d'écoles de cirque.

La revue de littérature a mis en lumière de nombreuses potentialités de la pratique d'Arts du Cirque, que ce soit auprès de publics à besoins spécifiques ou non. Elle met aussi en avant l'importance accordée à l'amélioration de la socialisation des enfants déficients intellectuels dans leurs prises en charge.

De ce fait, nous nous sommes questionnés sur les bénéfices que pourrait engendrer une pratique d'AAC dans un projet de création et de réalisation d'un spectacle, chez des enfants déficients intellectuels scolarisés en IME, et plus particulièrement, sur les effets socialisants de ce projet de pratique d'AAC.

B) Hypothèse :

Nous émettons l'hypothèse que la mise en œuvre d'un projet en AAC avec un objectif de création et de représentation favoriserait la socialisation des enfants déficients intellectuels.

Plus précisément, le dispositif d'AAC avec pour objectif la création et la représentation d'un spectacle ayant pour thème la rencontre et la découverte des autres :

- améliorerait *la qualité des relations* entre les enfants du groupe, leur permettant de *travailler ensemble* à l'issue de l'étude,
- entraînerait chez les enfants *une meilleure acceptation de l'autre*, augmentant *l'écoute* et *l'observation* des camarades,
- contribuerait à l'amélioration de *la confiance en soi* de chaque enfant, favorisant ainsi *la spontanéité des prises de parole et de la mise en jeu corporelle*,

46. ETIENNE, J., BLOESS, F., NORECK, J.-P., ROUX, J.-P., 2004, *Dictionnaire de sociologie*. p. 345

- favoriserait l'acceptation, par les enfants, de *différents rôles* au sein du groupe et de la possibilité d'être ou non leader au sein du groupe sur un temps défini,
- permettrait aux enfants, à l'issue du projet, d'être *capables de s'adapter* aux fonctionnements, aux organisations et aux temporalités des différentes séances d'AAC et des autres Activités Physiques Adaptées, ainsi qu'aux changements d'espaces notamment lors de la représentation.
- Et enfin permettrait aux enfants d'acquérir un profil comportemental plus « social » en fin qu'en début de projet.

III) Méthodologie :

A) Objectifs :

Afin de vérifier nos hypothèses, nous nous sommes fixés comme objectifs :

- De proposer une pratique artistique cohérente avec notre sujet de recherche, les objectifs institutionnels, les caractéristiques de notre public et les contraintes liées aux représentations du spectacle,
- D'observer les évolutions individuelles et collectives de la population de l'étude durant les temps de pratique d'AAC ainsi que sur d'autres temps de la journée,
- D'observer chaque enfant et d'évaluer son « profil social » lors de quatre temps spécifiques de l'étude, puis de modéliser son évolution.
- De réaliser, grâce à des entretiens adaptés aux enfants, des sociogrammes, modélisations des représentations qu'ont les enfants de leurs relations avec les autres enfants du groupe.

B) Population :

Pour réaliser notre projet et notre recherche, l'institution nous a proposé de travailler avec un groupe de cinq enfants ayant entre 10 et 14 ans en début d'année. Ils sont tous les cinq atteints d'une déficience intellectuelle légère à moyenne. C'est un groupe très hétérogène aux capacités cognitives, motrices, affectives et sociales très variables mais aussi aux histoires et vécus très différents. Néanmoins, ces grandes disparités n'empêchent pas les enfants d'être très complémentaires dans leurs comportements, dans leurs relations, et dans leurs capacités.

Ils sont tous capables d'exprimer verbalement, à leur façon, des idées simples (c'est beau, c'est difficile, je ne sais pas), de retenir des mots nouveaux (échasses, rouleau américain, et autres engins utilisés par exemple) ainsi que des séquences (scènes de quelques minutes), d'exprimer avec

leurs mots des ressentis simples (peur, joie, envie de rire, colère), ainsi que d'apprendre des nouveaux mouvements corporels (tenir en équilibre sur engin, lancer et rattraper des massues).

Les enfants sont tous présents depuis plus d'un an au sein de la structure et étaient déjà dans la même classe. Ils se côtoient et se connaissent donc depuis plus d'un an et des relations sont donc déjà créées avant le début de notre recherche. De plus, ils connaissent déjà également les autres encadrants et les règles globales s'appliquant lors des différentes prises en charge, notamment en Activités Physiques Adaptées.

En dehors d'Harry, garçon atteint d'une trisomie 21, qui est très soutenu et stimulé par sa famille, les quatre autres enfants ont une histoire que nous pourrions qualifier de « difficile » et cela influe sur leur comportement et leur état d'esprit chaque jour.

Nous allons présenter globalement chacun des enfants en s'appuyant sur des données issues de leurs dossiers pédagogiques et sur plusieurs extraits du journal de terrain, extraits qui sont notamment alimentés par des discussions entre professionnels lors des réunions de PPA des enfants.

a) Harry

Harry est un garçon né en 2000. Il est porteur d'une trisomie 21. Bien qu'étant le plus âgé du groupe, il joue durant les récréations avec les enfants les plus petits de la section, avec lesquels il s'entend mieux qu'avec les enfants de son âge et de son groupe-classe. Il est l'enfant qui a le plus de difficultés d'expression et de compréhension : « il lui faut des consignes très simples et beaucoup de répétitions » afin de pouvoir comprendre et apprendre. Il a « besoin de supports visuels » des images type "pecs"⁴⁷ et "Makaton"⁴⁸ ainsi que des photographies, des vidéos et des démonstrations. « Il faut être très concret et simple avec [Harry] car il n'a pas accès à l'abstrait et à la symbolisation ».

Il a besoin d'un cadre très stable car il connaît des difficultés à s'adapter aux changements, testant énormément les limites et ne sachant pas s'arrêter une fois qu'il a commencé quelque chose, aussi bien une bêtise qu'un jeu ou un exercice. « C'est un gamin qui grandit mais qui a besoin d'encadrement car se contrôle difficilement (physiquement notamment) et ne voit pas les conséquences (futures) de ses actes ». « Ses parents sont très présents "positivement" et très exigeants sur l'éducation, la politesse, le comportement ». Il s'agit donc d'un enfant poli qui dit « bonjour » et « au revoir » chaque jour à chaque adulte qu'il rencontre.

Il est également anxieux, « il bégaye s'il stresse, s'il y a du monde ». Il se repère sur son emploi du temps de semaine qui est fixe mais il n'est pas repéré dans le temps. Il ne sait pas si un « événement » s'est déroulé il y a 3 jours ou 3 semaines, ou se déroulera dans 3 jours ou 3

47. Définition dans le lexique, disponible en annexe p. 53

48. Définition dans le lexique, disponible en annexe p. 53

semaines. La notion de temps étant très difficile à comprendre pour Harry, cela doit également être anxiogène pour lui d'être engagé sur un projet à « long terme », dont il ne perçoit pas la finalité malgré les nombreux supports utilisés pour l'aider à se repérer. Harry est scolarisé à l'IME depuis août 2011 après un passage en Classe pour L'Inclusion Scolaire (CLIS)⁴⁹.

b) Théo

Théo est un garçon né en 2001 dans un contexte familial que nous pourrions considérer d'instable et qui « se révèle très insécurisant pour lui ». Théo connaît des « difficultés dans le cadre familial ». Il fait partie d'une « grande fratrie dont les plus grandes filles ont déjà des enfants, où son grand frère est polyhandicapé et où la "dernière fille" est née en février 2015 ». Théo vit chez sa mère, son « père étant "dangereux" et "non fiable" ». Il a eu plusieurs beaux-pères, dont un actuellement en prison. « Il éprouve des difficultés » avec son beau-père actuel. Dans ce contexte familial, Théo connaît un manque de structuration et a parfois dû assumer le rôle de « père » au sein de la fratrie pour aider sa mère. C'est un enfant « dévoué, serviable mais morcelé ». Il est « dans la fuite mais s'occupe des autres ». Il éprouve des « difficultés dans tous les espaces collectifs, (...), il insulte et peut être violent avec les autres. » De plus, il s'agit d'un « pré adolescent de plus en plus "rebelle", insolent, agressif. » Nous notons aussi que « son manque de tolérance, sa confrontation à la difficulté ou aux règles lui sont insupportables. Ses réactions sont alors inadaptées, le garçon s'enferme dans une attitude de repli sur soi et de rejet de la faute sur ses pairs » parfois violemment. C'est un « garçon au comportement ambivalent. Il peut être agréable, coopérant, serviable, de confiance, comme il peut être "tyrannique", odieux avec certains, provocants, arrogant avec les adultes ». « Nous devons lui proposer un cadre structuré, stable pour l'aider à se structurer ».

Il a des capacités de compréhension verbale en forte hausse mais il éprouve des difficultés pour comprendre les liens entre les choses. Il est parasité par une grande peur de se tromper. Il a besoin de soutien concernant ce qui touche à l'abstrait. Les résultats concernant sa mémoire de travail, ses capacités d'attention et son temps de concentration sont plutôt bas. Son QI global est néanmoins estimé à 71 avec plusieurs catégories bien en dessous du seuil des 70, la mémoire de travail est estimée à 56 par exemple. Par ailleurs, Théo a également un Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH).

Théo est scolarisé à l'IME depuis août 2011 également, après avoir passé 2 ans au sein de l'Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP)⁵⁰ de l'institution Saint Camille du fait de son comportement inadapté, car trop violent, pour une scolarisation en milieu traditionnel. L'ITEP de l'institution Saint Camille se trouve sur le même domaine, à quelques mètres, que l'IME.

49. Définition dans le lexique, disponible en annexe p. 52

50. Définition dans le lexique, disponible en annexe p. 52

c) Pierre

Né en 2001, Pierre est enfant unique d'un couple séparé où le contexte familial s'est stabilisé au fil des années. Pierre a une déficience intellectuelle légère, avec un QI évalué à 71 « en adaptant la passation à la grande lenteur de l'enfant » ainsi que des troubles de type autistique.

C'est un enfant qui semble « la tête dans la lune », il « papillonne ». Mais en même temps, c'est aussi un enfant qui est « curieux » et « qui s'intéresse à beaucoup de choses ». « Il peut être percutant avec des éclairs de lucidité comme il peut être déconnecté à d'autres moments. »

Par rapport aux autres enfants du groupe, Pierre est « en retrait » même s'« il s'adresse à tout le monde, on ne peut pas dire qu'il ait un copain attitré. » C'est un enfant qui cherche sa place au sein du groupe. Il peut se mettre en avant, notamment si on lui propose un rôle qui lui donne de l'importance par rapport aux autres. Il a besoin d'un « cadre contenant » car il pourrait déranger fortement le groupe, justement, pour se mettre en avant, d'autant que c'est un enfant qui, « s'il est énervé, peut devenir très violent ». Il est aussi capable de faire « des coups en douce ». Ainsi, c'est un enfant qui « éprouve des difficultés dans les relations sociales et dans l'environnement social (comprendre les relations, difficultés à accepter les prises de paroles et les erreurs des autres...). »

Il rencontre de « grosses difficultés pour (...) vraiment exprimer tout ce qu'il est capable de faire parce qu'il est complètement parasité justement par ce côté "je veux grandir mais je dois aussi respecter les règles, je dois me comporter correctement mais d'un autre côté je n'en ai pas envie". Donc il est dans l'ambivalence. C'est un gamin qui a besoin de cadre » pour progresser notamment au niveau social, pour s'affirmer, ainsi que pour comprendre et prendre du plaisir dans ce qu'il fait.

Il est arrivé à l'IME en Août 2008 après un passage en CLIS.

d) David

Plus jeune enfant du groupe, David est né en fin d'année 2004. En 2012, les résultats des tests effectués mettent en avant un retard scolaire, une dyscalculie, des troubles de l'attention et du comportement ainsi qu'une faible déficience intellectuelle (QI d'environ 60).

David a grandi dans un contexte familial particulier. Il est le « 6^e enfant d'une fratrie de 6, avec des pères différents, dont les 5 autres enfants sont placés ». Il est élevé par sa mère qui « a peu de moyens, surprotège son enfant mais se bouge à fond pour lui ». Elle rencontre des « difficultés d'ordre social ». Il existe des difficultés relationnelles entre David et sa mère.

David a un comportement boudeur, parfois violent, ainsi qu'un temps de concentration très court, d'environ 10 minutes. Il manque de confiance en lui et en les autres, adultes compris. C'est un enfant violent dans la parole et dans les gestes quand il est énervé ou contrarié, mais aussi dans les jeux et les discussions, avec l'utilisation d'un vocabulaire « cru ». Il essaye d'accaparer l'adulte pour travailler seul avec lui. David est par ailleurs très curieux, motivé pour réaliser des découvertes

et se donne les moyens de progresser. Il aime progresser et il aime être valorisé dans ses progrès. Il a « besoin de cadre, de confiance, de valorisation, de relations structurantes avec l'adulte ».

Depuis Mars 2013, date à laquelle il est arrivé à l'IME où il s'est bien adapté, David a réalisé une « grosse progression », avec un QI avoisinant les 70. Il rencontre quand même de grandes difficultés en motricité fine et dans l'organisation spatio-temporelle ainsi que dans son comportement, qui a tout de même énormément évolué. Il est arrivé dans cet IME après un passage d'une année dans un autre IME précédé d'un passage en CLIS.

e) Marie

Née en 2003, elle est la cadette d'une fratrie de deux. Son père s'est séparé de sa mère durant la grossesse et Marie n'a pas été acceptée, voire complètement déniée, jusqu'à ses 6 mois. Le compagnon actuel de sa mère reconnaît Marie, bien qu'il n'en soit pas le père.

De juin 2009 à juin 2011, Marie est suivie par le Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile (SESSAD)⁵¹ de l'institution Saint Camille. Elle a ensuite été scolarisée un an en ITEP, toujours au sein de l'institution Saint Camille. Puis, suite à une évaluation psychométrique mettant en avant une déficience intellectuelle légère (QI global de 51), Marie est scolarisée à l'IME de l'institution Saint Camille depuis août 2012. S'adaptant bien aux différents contextes, Marie effectue d'importants progrès dans tous les domaines, scolaires, corporels, relationnels. Il s'agit d'une fille « pleine de ressources qui ne demandent qu'à être exploitées », « volontaire, coopérante et persévérante ». Elle éprouve des « difficultés à canaliser son énergie motrice ». Elle a également un grand manque de confiance en elle et elle est dans la « séduction » auprès des adultes afin de répondre à sa quête affective importante et pour combler un besoin de valorisation.

« Ses relations sont parfois complexes avec ses camarades, elle se sent souvent rejetée. » Pourtant elle a un comportement attentionné pour les autres, toujours prête à aider (porter les sacs, faire les lacets) mais en même temps, elle est dans la séduction et veut faire plaisir aux autres. De même, « elle éprouve des difficultés dans les activités collectives ».

Elle a donc besoin d'un « cadre ferme et cohérent sur les relations sociales » mais aussi « rassurant et stimulant sa confiance en elle ». Il faut l'« aider à assumer ses difficultés » et lui apporter de « la reconnaissance et de la valorisation par des petites responsabilités »

Marie a une place particulière au sein du groupe-classe car elle est la seule fille, et qu'elle n'hésite pas à exprimer son opposition, notamment avec Théo qui a lui aussi été scolarisé pendant un temps en ITEP.

51. Définition dans le lexique, disponible en annexe p. 52

Grâce à ces présentations, nous pouvons constater d'une part, que les enfants ont des histoires très différentes à prendre en compte dans nos approches et d'autre part que les contextes dans lesquels ils vivent influent forcément quotidiennement sur leur état d'esprit. En dehors d'Harry, les quatre autres enfants sont souvent qualifiés de « morcelés » par certains professionnels.

C) Critères de socialisation retenus pour l'étude :

Nous avons définis 7 critères qui nous permettront d'évaluer l'évolution de la socialisation de chacun des enfants :

- Les enfants prennent la parole et se mettent en jeu plus spontanément.
- Les enfants s'écoutent et se regardent dans les différentes prises de parole ou mises en jeu
- les enfants acceptent de travailler avec tous les enfants du groupe.
- Les enfants acceptent d'avoir, ou non, un statut de leader au sein du groupe et acceptent de suivre le leader quand ce n'est pas eux qui ont ce statut.
- Les enfants s'adaptent aux diverses organisations et fonctionnements des séances d'Arts du Cirque ainsi qu'aux différents lieux de pratiques
- Les enfants ont un profil plus « social » à l'issue du programme de recherche.
- Le nombre de relations positives entre les enfants du groupe augmente, il y aura donc une amélioration de la cohésion au sein du groupe.

D) Outils de recherche :

Pour recueillir des données à analyser dans le but de vérifier nos hypothèses, nous avons mis en place et utilisé trois outils.

L'observation :

Tout d'abord, nous avons réalisé des observations. Durant la durée de cette recherche, nous étions impliqués en tant qu'éducateur en Activités Physiques Adaptées (APA) au sein de l'équipe de l'IME. Il s'agissait ainsi d'une observation participante et donc d'une recherche-action, afin d'être au plus près du vécu quotidien des enfants à l'institution. Nos observations ont été retranscrites quotidiennement dans un journal de terrain.

Les Sociogrammes :

Nous avons également réalisé des sociogrammes. Il s'agit de modélisations représentant les relations entre les enfants à 4 moments clés de cette recherche à savoir :

- T1 = 2e séance du premier cycle,
- T2 = 8e et dernière séance du premier cycle,
- T3 = 2e séance du deuxième cycle,
- T4 = 10e séance du deuxième cycle, séance suivant la représentation du spectacle.

Ces sociogrammes ont été réalisés en questionnant les enfants, lors d'entretiens adaptés, sur les relations qu'ils pensaient avoir avec les autres enfants. Les questions étaient :

- lesquels sont des très bons copains, c'est-à-dire les copains avec qui tu joues et discutes, notamment durant les temps libres tels que les récréations ? ;
- lesquels sont un peu tes copains, c'est-à-dire, ceux avec qui tu ne parles ou ne joues qu'en classe, en atelier ou en sport par exemple ? ;
- lesquels ne sont pas tes copains, c'est-à-dire, ceux avec qui tu refuses de parler et que tu n'aimes pas du tout ?

Ils ne pouvaient placer chaque camarade que dans une seule catégorie et nous avons pu constater des oublis ce qui a donc engendré une relation neutre, c'est-à-dire une relation non prise en compte par l'enfant. Cela a donc mis en lumière un 4^e niveau de relation.

L'étude des profils :

Nous avons aussi effectué des modélisations sur l'évolution des profils des enfants à chacun des 4 temps clés décrits ci-dessus. Pour chacun des enfants, nous avons observé leur comportement et nous avons ensuite, à partir de l'analyse du profil de l'enfant, fait correspondre chacun à un « profil-type ». Les 4 profils-types identifiés sont :

- Le Timide/Peureux, qui :
 - A peur de faire des équilibres, appréhende de se montrer devant les autres, n'ose pas s'exprimer sur les jeux d'expression,
 - A une attitude renfermée,
 - Ecoute les autres et respecte les consignes mais attend qu'on les lui rappelle d'une séance à l'autre (pas de prise d'initiative),
 - A peu de relations "positives" dans le sociogramme.
- L'Egocentré/Impulsif, qui :
 - S'engage dans l'action si celle-ci l'intéresse, a besoin de nombreuses ruptures,
 - Veut se mettre en avant, montrer qu'il est présent et montrer ce qu'il sait faire,
 - Ne respecte pas forcément les consignes ni ses partenaires,
 - A des relations négatives avec ceux qui travaillent sérieusement car les perturbe.
- Le « Papillon »/Tête en l'air, qui :

- S'engage dans l'action, se met en scène s'il a écouté et compris la commande mais jamais en premier afin de voir les autres avant,
 - A une attitude variable, peut s'engager facilement si la consigne a été comprise mais demande beaucoup de conseils et d'encouragement pour continuer son action,
 - A besoin d'un cadre et de nombreux rappels car n'écoute pas toutes les consignes (tête en l'air) et n'a pas intégré le fonctionnement type de la séance,
 - A des relations très variables qui ressortent des sociogrammes.
- et le Social, qui :
- N'a pas peur d'essayer les exercices d'équilibre, de s'exprimer, de se montrer,
 - A une attitude ouverte, s'engage facilement dans l'action,
 - Écoute les autres, respecte les consignes et s'adapte à l'organisation des séances,
 - A beaucoup de relations "positives" dans le sociogramme.

La modélisation permet d'identifier rapidement les évolutions comportementales observées.

Ces outils sont à utiliser de manière *complémentaire*. Nous pouvons ainsi comparer les relations que les enfants expriment, nos observations et l'évolution de leurs attitudes.

Nous avons aussi envisagé de réaliser des entretiens à chaque temps clé, avec deux professionnels travaillant au plus près de ces enfants : l'institutrice référente de ce groupe-classe ainsi que l'éducateur en APA qui prend en charge les enfants sur deux autres temps de pratique. Nous souhaitons comparer leurs visions par rapport aux progrès des enfants. Les encadrants n'ayant pas de temps disponible, nous n'avons pas pu réaliser ces entretiens. Toutefois, en étant présent à quasiment plein temps dans l'institution, nous avons pu observer notre public à d'autres moments et dans d'autres espaces.

E) Temporalité de la recherche :

Nous pouvons identifier 4 grands moments dans ce projet.

- Tout d'abord, nous avons pu intervenir en tant qu'Educateur en APA au sein de l'IME en amont de la recherche. De ce fait, nous nous sommes intégrés au sein de l'équipe pluridisciplinaire et auprès des enfants, ce qui a favorisé la collaboration et la confiance des enfants et des encadrants.
- Ensuite, nous avons mis en place le premier cycle d'AAC qui a duré 8 semaines, du 7 octobre 2014 au 9 décembre 2014. Lors de ce premier cycle, nous étions présents une journée par semaine au sein de l'institution en tant qu'Educateur en APA, coordinateur du

projet en AAC et apprenti-chercheur. Sur ces 8 premières séances d'AAC, nous nous sommes axés sur un travail d'initiation aux différents engins de jonglage et d'équilibre, en ateliers et en autonomie avec des objectifs de représentations individuelles face au groupe. L'expression corporelle et verbale a également été travaillée, ainsi que le fait d'apprendre à regarder et écouter les autres.

- Puis, il y a eu une période de coupure jusque fin février 2015 où nous n'étions plus présents au sein de l'établissement.
- Enfin, nous sommes revenus au sein de l'IME à presque plein temps à partir du lundi 23 février 2015. Après 9 séances d'AAC, où nous nous sommes axés sur la création du spectacle et le travail artistique collectif, nous avons présenté le spectacle lors de l'événement HandiStaps du Jeudi 7 Mai 2015. Nous avons arrêté notre recherche à la fin de la semaine suivante.

IV) Résultats et analyse des résultats :

A) Résultats issus des sociogrammes :

Nous allons commencer par étudier les résultats issus des sociogrammes réalisés en questionnant les enfants aux quatre temps clés de l'étude, T1, T2, T3, et T4.⁵²

En T1, les relations qu'ils expriment sont assez variables. En effet, sur 20 relations possibles, seulement 7 sont très positives (dont une seule réciprocité), 4 positives, 6 négatives et 3 non citées. Nous avons à peine plus de 50% de relations positives et très positives en les alliant. Cela met en évidence la disparité et la richesse des relations au sein du groupe au début de ce programme d'AAC.

En particulier, nous constatons la place singulière de Marie en tant que seule fille du groupe. En dehors d'Harry, les autres affirment qu'elle n'est pas leur copine. Par contre, Marie ne dit pas avoir de relations négatives avec les garçons, même si elle en oublie deux sur quatre. Théo, qui a un fort caractère et qui est violent verbalement, voire parfois physiquement, avec les autres enfants de l'IME, est celui qui serait le plus apprécié puisque les autres enfants du groupe disent que c'est un copain ou un très bon copain. Lui dit apprécier seulement Pierre et David, les deux garçons avec lesquels il joue durant les temps libre et ne pas apprécier Marie et Harry.

Nous déduisons que les deux plus forts caractères du groupe, à savoir Théo et Marie, qui éprouve d'ailleurs quelques difficultés relationnelles entre eux, sont à l'opposé dans les relations

52. Voir le Tableau 1 et les figures 1 à 4 en annexes, p. 54-56.

qu'ils reçoivent. Théo serait le plus apprécié avec deux relations très positives et deux relations positives. Marie serait la moins appréciée avec une seule relation très positive et surtout trois relations négatives provenant des autres enfants. Rappelons que Marie est la seule fille du groupe et qu'à cet âge, le genre de l'enfant joue également sur les relations, et ce qu'on en dit.

Nous constatons donc de **fortes disparités relationnelles**. Ils sont destinataires d'une à quatre relations positives et/ou très positives et de zéro à trois relations négatives.

En T2, nous observons d'emblée, qu'il n'y a plus de relation neutre ou oubliée. Cela signifie que trois nouvelles relations sont apparues. Il y a en effet une nouvelle relation très positive et deux nouvelles relations négatives.

Dans les conditions de passation des entretiens, nous constatons que, juste avant de venir nous rencontrer, Marie s'est fait disputer par Théo lors d'un exercice de passing à deux, c'est-à-dire de passes avec des balles de jonglage. Marie est donc arrivée triste et énervée à cause de cette dispute et cette dernière m'a dit que les 4 garçons n'étaient pas ses copains. Nous pouvons nous demander si elle nous aurait dit la même chose sans cette dispute avec Théo. Cela met en avant la limite du sociogramme que nous réalisons grâce aux avis des enfants : du fait de la subjectivité de l'état d'esprit et des représentations qu'ont les personnes interrogées au moment de l'entretien, les réponses sont donc subjectives et liées à l'environnement et au contexte dans lequel se déroule l'entretien, surtout avec ce type de public.

Outre Marie, les autres enfants étaient dans de bonnes conditions lors des entretiens en T1 et T2. Nous constatons tout d'abord une réduction des relations oubliées de trois à zéro ce qui signifie que les enfants ont d'eux même cités tous leurs camarades en fin de cycle contrairement au début de cycle. Il y a donc création de nouvelles relations. D'autre part, le nombre de relations très positives a augmenté, tout comme le nombre de relation négative. Enfin nous constatons qu'il y a **moins de disparités** qu'en T1, car tous sont destinataires de deux à trois relations positives et/ou très positives pour une ou deux relations négatives.

Nous pouvons donc constater une **amélioration de la quantité de relations**, n'ayant plus de relations oubliées à l'issue du premier cycle et que hypothétiquement, si Marie n'avait pas été confrontée à une dispute avant la passation en T2, il y aurait peut-être eu une très légère amélioration de la qualité des relations. Par contre, il nous semble important de souligner que nous sommes passés de une à trois relations réciproques très positives ce qui confirme le **début d'harmonisation des relations** entre les enfants du groupe.

Par ailleurs, si Théo était l'enfant le plus apprécié en T1, il l'est toujours en T2 mais accompagné de David. Ils reçoivent tous chacun deux relations très positives, une relation positive et la relation négative de Marie. Pour Théo, il y a une relation positive en moins pour une relation

négative en plus entre T1 et T2, donc une légère dégradation alors que concernant David, la relation neutre s'est transformée en une relation positive, ce qui montre une légère amélioration.

En T3, après deux mois et demi sans pratiquer d'AAC, sans entendre parler du projet AAC, et sans que nous soyons présent à l'institution, le premier constat est cette nouvelle présence de relations oubliées. Marie n'a en effet cité aucun de ses camarades en répondant aux questions. Il y a une relation très positive en moins pour une relation positive en plus. Une relation réciproque très positive a également disparu.

Nous constatons comme en T1 une **disparité dans les relations**. Ils sont destinataires d'une à trois relations positives et/ou très positives et reçoivent de zéro à trois relations négatives. Les relations ne se sont pas améliorées, voire se sont **légèrement dégradées** entre T2 et T3.

Pierre est l'enfant le plus apprécié en T3 avec trois relations très positives contre deux en T2 et une en T1. Il n'y a pas d'évolution concernant Théo sauf la relation que lui porte Marie qui passe de négative à neutre. Pour David, il y a eu une légère dégradation durant cette période sans pratique d'AAC puisqu'une de ses relations très positives est devenue juste positive. Par ailleurs, la relation négative qui lui portait Marie est devenue neutre entre T2 et T3.

De par la diminution des relations très positives et des relations très positives réciproques ainsi que du fait de la plus grande disparité dans les relations, nous pouvons considérer qu'il y a eu une **légère dégradation dans les relations** des enfants durant ces 2 mois et demie sans AAC.

En T4, après le second cycle passé à préparer le spectacle qui fût présenté face à une centaine de personnes, le jeudi entre les séances 9 et 10 du second cycle, nous avons effectué notre quatrième temps d'évaluation avec les enfants. Nous remarquons tout de suite le nombre très important de relations très positives (12) et de relations très positives réciproques (5) et l'absence de relation oubliée.

Les enfants expriment tous entre deux et quatre relations positives et/ou très positives ce qui n'était pas encore arrivé. De même, pour la première fois, un enfant, David, dit éprouver uniquement des relations très positives envers les quatre autres enfants du groupe. Nous observons également une amélioration concernant Théo qui exprime des relations positives vis-à-vis d'Harry et de Marie. S'il n'a pas connu d'évolution positive entre T1 et T3, il s'agit bien là d'un progrès.

Dans les relations que les enfants reçoivent, nous notons que David, qui exprimait quatre relations très positives, reçoit trois relations très positives et une relation positive. Pierre reçoit toujours trois relations très positives. Concernant Théo, alors que les relations reçues s'étaient très légèrement dégradées de T1 à T2 et stabilisées de T2 à T3, elles se sont encore un peu dégradées de T3 à T4 passant à deux relations négatives. Le fait qu'il ait le rôle central dans le spectacle l'a

visiblement obligé à prendre en compte et considérer chacun de ses quatre camarades mais dans le même temps, Marie et Harry ne semblent pas plus l'apprécier à cause de son rôle. Enfin, nous notons que pour Marie, après avoir vu les relations reçues s'améliorer légèrement de T1 à T2, diminuer de T2 à T3 pour se retrouver dans la même situation qu'en T1, avec trois relations négatives qui lui arrivent, elle connaît une forte amélioration dans la qualité des relations qui lui arrivent en passant d'une à deux relations très positives, de zéro à une relation positive et plus qu'une relation négative.

Ainsi, avec l'**amélioration considérable du nombre de relation très positives et de relations très positives réciproques**, corrélées à une **harmonisation de la qualité des relations** ainsi qu'une **absence de relation oubliées**, nous pouvons dire qu'il y a une **forte amélioration des relations** entre les enfants entre T3 et T4, amélioration plus importante que celle entre T1 et T2.

Sur l'ensemble du projet, en comparant les résultats de T1 et T4, nous constatons une **augmentation de sept à douze relations très positives** corrélées à un passage de 4 à 3 relations positives, ainsi qu'une diminution de trois à zéro relation oubliée et de six à cinq relations négatives. Nous passons de 11 relations positives et très positives en T1 à 12 relations uniquement très positives en T4. Nous constatons également une **harmonisation des relations avec notamment le passage d'une à cinq relations positives réciproque** et la réception pour chaque enfant, d'une à quatre relations positives et/ou très positives, dont une ou deux relations très positives, en T1 contre une réception de deux à quatre relations positives et/ou très positives, dont deux ou trois relations très positives, en T4. Sur l'ensemble du projet, nous pouvons constater une amélioration dans les relations "reçues" pour tous les enfants sauf Théo et dans les relations exprimées sauf Pierre.

B) Résultats issus des observations :

Durant la durée du projet, nous avons observé les enfants et noté nos observations dans un journal de terrain. Nous pouvons relever de nombreux constats.

Nous avons tout d'abord relevé que, les enfants, étant présents à l'IME depuis plus d'un an, respectaient les règles générales dont le fait de ranger leurs affaires dans les vestiaires, de rentrer par la porte indiquée, ou encore de dire bonjour aux intervenants le matin. Par contre, nous avons vu des évolutions dans l'appropriation des règles spécifiques à ce temps d'AAC, notamment sur les nombreux temps de parole et de mise en scène mis en place.

Comme premier élément, nous notons que David est, durant toute la durée du projet, arrivé en premier dans la salle, avant que la sonnerie ne retentisse. Nous avons fixé deux règles, d'une part, il pouvait utiliser le matériel d'AAC mis à disposition à condition qu'il soit rangé au bon endroit à la sonnerie, et d'autre part, ce temps devait rester calme. Il a durant tout le projet respecté ces consignes et profité de ce temps supplémentaire pour travailler les différents engins et, je pense, pour profiter d'un moment privilégié avec l'intervenant, tout en sachant qu'il est en recherche de valorisation permanente dans sa réussite et sa progression.

Concernant l'adaptation aux divers fonctionnements, nous avons pu constater que si le fonctionnement proposé lors de ce projet en AAC était différent de celui qui était proposé habituellement dans le cadre de la pratique d'APA, les enfants s'y sont très vite adaptés. Ils acceptaient les différentes organisations mises en place. Ils ont bien retenu que les séances commençaient toujours par un temps de discussion où chacun pouvait s'exprimer, dire s'il allait bien, s'il avait bien dormi, s'il était de bonne humeur ou autre. Ils ont aussi retenu que toutes les séances se finissaient également par une ou deux minutes d'échanges concernant le projet et les échéances notamment. Sur le reste du temps de séance, les enfants arrivaient à **s'adapter aux différentes organisations proposées**, et étaient capable, au fur et à mesure du cycle, de **prendre de plus en plus d'initiatives** tant dans les prises de parole que dans les propositions de figures.

Sur l'ensemble du projet, nous remarquons qu'il y a eu une **progression dans la prise de parole et l'écoute de l'autre** lors des temps de discussion. En effet, lors des deux premières séances du premier cycle, les enfants n'osaient pas parler lors des temps de discussion de début de séance, ne s'écoutaient pas forcément et Théo essayait de s'imposer en hurlant, d'être le premier à prendre la parole et de couper la parole à ceux qu'il n'apprécie pas, c'est-à-dire Marie et Harry. Lors des deux dernières séances de ce premier cycle, chacun parlait plus librement, était écouté des autres, mais Théo faisait toujours quelques remarques quand Harry et Marie prenaient la parole. Sur les premières séances de deuxième cycle, nous notions que Théo était toujours très autoritaire vis-à-vis de Marie et Harry, y compris lors de ces temps de discussion. Mais nous pouvions quand même échanger sur ces temps. En toute fin de projet, nous remarquons que tous les enfants s'écoutaient et que même Théo, respectait le temps de parole des autres.

Nous constatons également au niveau du groupe que lors des premières séances, vers T1, Théo avait un statut de meneur d'homme, ou du moins essayait de l'avoir. David et Pierre, voire même parfois Harry, suivaient Théo dans les bêtises, les cris, les détournements de règles, et autres dérangements durant la séance. Au fur et à mesure du projet, nous avons constaté une prise de

distance des autres enfants avec Théo, dont le comportement violent, agressif et intrusif ne permet visiblement pas aux autres enfants d'avoir une relation sereine avec lui.

Pierre, qui est avec Théo à presque toutes les récréations ainsi que lors des temps en autonomie sur les séances d'AAC, nous a même signalé en fin de projet, en T4 que Théo est un bon copain « mais ça dépend car des fois il me dégoute un peu et il est chiant ».

Par contre, s'il y a eu une prise de distance par rapport à Théo lors des récréations et autres temps "libres", Marie, Pierre et David se sont eux rapprochés, ils semblent beaucoup mieux communiquer et jouent régulièrement ensemble en récréation entre T3 et T4, ce que nous n'avions pas observé entre T1 et T2. Harry a de meilleures relations avec les plus jeunes enfants de l'IME. Ses relations avec les autres participants au projet en AAC n'ont pas trop changées au cours du projet et il peut travailler avec tous les enfants.

Néanmoins, il fut aussi intéressant de constater que les enfants, s'il y a eu des évolutions visibles dans leurs relations, ont par contre, appris à mettre de côté leurs différences durant les temps où nous travaillions le projet. En effet, dès la première séance du premier cycle jusqu'à la troisième séance du deuxième cycle, les enfants exprimaient parfois des refus lors de créations de binômes de travail. Lors de la troisième séance du deuxième cycle, après T3, nous observions encore Théo refuser de travailler avec Harry. Le refus de Théo fut si fort, que l'intervenant fut obligé de réaliser l'exercice avec les deux garçons, sans quoi Théo n'aurait pas accepté de travailler avec Harry. La séance suivante, nous avons de nouveau imposé un travail par binôme mais cette fois ci, en donnant un rôle à chacun des deux enfants du binôme. Après Harry, nous avons imposé à Théo de travailler avec Marie avec qui il était également en conflit très fort. En ayant des rôles, les deux enfants ont accepté de travailler ensemble et ont réussi à discuter pour créer leur scène. Lors de toutes les séances suivantes, nous n'observerons plus **aucune difficulté dans les exercices par binômes, trinômes ou groupe complet tant que ceux-ci sont en lien direct avec le spectacle.**

Nous avons pu observer que ces améliorations concernant l'acceptation de l'autre avaient seulement lieu lors des temps d'AAC. En effet, ils ont projet commun à réussir et donc il faut que tous les enfants coopèrent. Ils le savent tous, y compris Théo. Par contre, nous emmenons les jeudi ce même groupe avec d'autres enfants en natation, activité où ils n'ont pas de projet commun. De nouveau, nous sommes confrontés à des difficultés, notamment vis-à-vis de Théo qui n'accepte pas de travailler avec Harry notamment mais aussi parfois avec Marie. En T4, Théo arrivera à nous indiquer, lors d'un échange en tête à tête durant la séance d'AAC, qu'il ne s'entend « pas trop bien [avec Marie et Harry] mais on a fait avec car voilà. C'est toujours comme ça mais il faut se faire plaisir donc on fait avec. » Ici nous pouvons comprendre que **la notion de projet** grâce auquel "on peut se faire plaisir" **permet aux enfants de passer outre les difficultés relationnelles** afin

d'avancer ensemble dans le projet. Mais sans ce projet commun, les difficultés relationnelles entre les enfants reprennent une place importante, notamment concernant Théo, et cela est visible sur d'autres temps tels que les récréations ou lors des séances de natation.

Comme pour les exercices en binômes/trinômes, la mise en place de "meneurs" dans certains exercices a posé quelques petits soucis d'acceptation les premières fois. En effet, lors de la septième séance du premier cycle, nous mettons en place un jeu où un enfant mime des mouvements avec des engins de jonglage et les autres enfants font exactement les mêmes gestes que lui. Nous avons réalisé ce jeu lors des deux séances auparavant avec l'intervenant comme guide. Sur cette septième séance, nous demandons aux enfants d'être les guides. Théo commence puis chacun leur tour, les autres enfants prennent la mène. Tous les enfants ont suivi le meneur sauf Théo qui a refusé de suivre Harry et David. Lors de la séance suivante, il n'y aura pas eu d'incident bien que quelques mouvements n'aient pas été respectés par les "suiveurs". Lors du second cycle, nous referons plusieurs fois ce jeu sans aucun souci. De plus, à partir du moment où nous avons commencé à travailler le spectacle, nous avons défini avec les enfants, les rôles de chacun : quel enfant aura quelle spécialité circassienne ? Quel enfant utilisera les balles de telle couleur ? Dans quel ordre le voyageur rencontrera-t-il les autres artistes ? Une fois que nous avons défini ces points avec les enfants, ces derniers, les ayant eux même décidé, les ont acceptés et appliqués rigoureusement.

De même, nous avons constaté une **amélioration dans l'acceptation de se mettre en scène devant les autres**. En effet, au début du projet, les enfants devaient réaliser divers mimes, notamment d'animaux, tous en même temps. Lors des premières séances, ils s'observaient, attendaient que l'un d'entre eux commence avant de se lancer à leur tour. Lors de la quatrième séance du premier cycle, tous les enfants s'engagent dans les mimes sans attendre qu'un camarade prenne la première initiative. C'est également à partir de cette quatrième séance que nous avons commencé à demander aux enfants de présenter, suite à un temps de travail en "autonomie" d'une dizaine de minutes, une petite scène aux autres enfants du groupe en fin de séance. Le but était de montrer ce qu'on a travaillé pendant ces dix minutes aux autres. Lors de cette quatrième séance, il y eu un petit temps d'attente avant qu'un enfant, Pierre, se propose pour se mettre en scène face aux autres. Théo, qui d'habitude veut se montrer, être le premier, ne s'est manifesté qu'en deuxième. Puis Harry, Marie et David sont passés chacun leur tour devant les autres enfants. Les spectateurs étaient, pendant ces cinq présentations, silencieux et respectueux de celui qui était "sur scène".

Lors des séances suivantes, les enfants ont tous accepté de se mettre en scène en premier. A l'exception d'Harry à qui nous avons dû proposer de passer en premier lors de la dernière séance du premier cycle, les autres ont demandé à passer en premier lors d'au moins une séance. A chaque fois, les enfants spectateurs respectaient celui ou ceux qui présentaient leur scène. Nous avons

également pu constater que l'enfant sur scène acceptait de plus en plus d'être regardé, lui-même regardant de plus en plus le "public" au fur et à mesure du cycle.

Dès la reprise du second cycle, malgré les deux mois sans pratiquer les AAC, les enfants ne montraient presque plus d'appréhension à se mettre en scène devant les autres même si Théo essaye toujours d'être le premier à passer et si Harry essaye au contraire de ne pas passer en premier.

A la fin du projet, le jour du spectacle, nous avons pu observer que les cinq enfants étaient stressés, impatient et surtout très heureux d'aller enfin présenter le spectacle « pour de vrai », de faire aboutir ce projet de spectacle mené pendant près d'une année, devant plus de cent personnes. Quelques minutes avant le spectacle, tous les enfants ont aidé à préparer le matériel puis, en attendant de commencer le spectacle, aucun d'entre eux ne se regardait, ils étaient tous "dans leur bulle". Une fois commencé, le spectacle s'est déroulé de façon très calme, les enfants suivant le déroulement prévu et étant très concentrés. A la fin du spectacle, les enfants ont salué ensemble les spectateurs et ont tous les cinq exprimé que « c'était bien », « ça fait plaisir », « c'était rigolo » et que « seul Simon [l'intervenant-apprenti-chercheur] a eu peur ». **Ils ont donc su s'adapter à ce nouveau contexte et à ce public, ils ont accepté d'être regardés par un public inconnu dans un espace inconnu.** De plus, **ils ont réussi à être soudés avant, pendant, mais surtout après le spectacle**, y compris la semaine suivante où nous avons effectué le débriefing.

Ainsi par observation, nous constatons de nombreux progrès au sein du groupe lors de ce projet, tant dans la prise d'initiatives, dans la confiance en soi, dans l'écoute, le respect et l'acceptation des autres, dans la diminution des appréhensions, ou encore dans l'adaptation aux différents contextes et aux différentes organisations mises en place.

C) Résultats issus de l'analyse des profils des enfants :

Grâce aux observations, nous avons également pu établir les profils des enfants aux 4 temps clés de la recherche : T1, T2, T3 et T4.⁵³ Les profils des enfants sont très variés. Comme l'indiquent les professionnels de l'IME, « il s'agit d'un groupe très hétérogène », « c'est un bon groupe, complémentaire (...). C'est un groupe très riche ».

En T1, au vu des critères de chaque « profil type », **les enfants ne sont pas socialisés par rapport au contexte de la pratique et du projet en AAC.** Chacun avec ses problématiques propres, ils sont plus ou moins « timides-peureux », « papillon-tête en l'air » et/ou « égocentré-impulsif » mais, en dehors de Pierre, ne semblent pas encore s'être socialisé. En effet, Pierre

53. Voir le Tableau 2 et les figures 5 à 14 en annexes, p. 57-66.

présente des caractéristiques assimilables aux profils « papillon-tête en l'air » mais ayant également quelques traits du profil « social ». Les autres enfants n'ont pour le moment pas les traits de ce profil type : Harry et Marie présentent des caractéristiques liées aux profils « timide-peureux » et « papillon-tête en l'air », Théo des caractéristiques répondant au profil « égocentré-impulsif », et David aux profils « timide-peureux » mais aussi « égocentré ». Débutant une nouvelle activité, qui plus est artistique, avec un nouvel intervenant, il était prévisible que nous ne voyons pas dès la deuxième séance, de grandes capacités d'adaptation et de respect du cadre. Comme tout enfant, ils ont eu besoin de passer par une phase de test par rapport à ce nouveau cadre et à ce nouvel intervenant. Durant les quelques premières séances, bien que déjà connu des enfants, ceux-ci étaient dans l'appréhension et la découverte, plutôt à attendre les consignes qu'à prendre des initiatives.

En T2, nous pouvons observer une **augmentation du nombre de critères lié au profil « social » chez tous les enfants**. Nous relevons que tous les enfants ont appris à respecter le cadre de cette nouvelle pratique proposé par un nouvel intervenant, tous ont appris à s'adapter aux divers fonctionnements mis en place. Toutefois s'ils ont progressé au niveau de l'écoute de chacun, de la confiance en soi face aux autres, il n'en reste qu'ils ont tout de même des difficultés à travailler ensemble. Il faut constamment penser les exercices en binômes/trinômes en fonction des affinités. Ils ne s'acceptent pas encore, ne savent pas s'adapter à chacun de ses camarades.

De même, nous pouvons constater que certains enfants ont eu des traits de profils qui ont changé, en étant un peu plus égocentré dans le cas de David, mais surtout dans le cas de Marie, en étant plus égocentré avec une diminution de sa timidité et ses appréhensions. Toutefois, les trois autres ont gardés le même profil de base auxquels des traits « sociaux » se sont renforcé.

En T2, ils ont tous appris à tenir un rôle que ce soit en tant que meneur lors d'exercice ou en tant que personnage sur des scénettes courtes et ils ont tous appris à accepter les rôles des autres sur ces exercices ou scénettes, même si ce n'est pas pour autant qu'ils se respectent tous. Toutefois, sans ces rôles spécifiques d'attribués, ils acceptent difficilement de travailler avec les camarades qu'ils apprécient moins, Théo avec Harry ou Marie par exemple.

En T3, nous notons une **diminution des critères reliés au profil « social », chez tous les enfants sauf Marie**. En effet, ils n'étaient plus habitués aux séances d'AAC tant dans son organisation que dans la relation pédagogique proposée. Ils ont donc de nouveau cherché à tester les limites mais aussi à se réapproprier ce fonctionnement, à s'y réadapter au mieux. Nous avons aussi pu constater qu'ils étaient globalement un peu plus virulent verbalement entre eux et qu'ils osaient moins reprendre la parole devant les autres ou se mettre en scène devant ou avec les autres.

De plus, nous observons également que **chez tous les enfants, les profils ont plus ou moins glissés du fait de l'évolution de leur comportement et de leur profil**, avec ou sans projet en AAC. Ainsi, Harry s'est rapproché du profil « tête en l'air-papillon », Pierre s'est fortement rapproché du profil « égocentré », David a de nouveau retrouvé une grande partie des caractéristique qu'il avait en T1 à savoir sa « timidité et ses appréhensions », et Théo a régressé au niveaux des caractéristiques « sociales » pour se rapprocher de nouveau des caractéristiques « égocentré-impulsif » dont il s'était un peu éloigné en T2. Enfin, Marie, si ses caractéristiques « sociales » ne semblent pas avoir trop évoluées, son profil est par contre moins variable qu'en T2 puisque ses traits de timidité se sont accentués mais qu'en même temps, elle essaye de prendre un peu plus d'importance au sein du groupe et de retrouver la confiance en elle qu'elle avait en T2.

En T4, suite aux séances préparant le spectacle et suite au spectacle, tous les enfants du groupe ont appris à tenir leur rôle et ont réussi à jouer le spectacle préparé dans un autre contexte, face à des spectateurs. **Ils ont su s'adapter à ce contexte** sans avoir pu y aller avant, ni même voir des photos du lieu du spectacle. **Ils ont tous gagné en aisance et en confiance en eux**, ce qui a également été visible lors du spectacle où en effet, comme l'ont dit les enfants « y que Simon qui a eu peur » et pas eux. Les enfants, dans le cadre de ce projet, **ont réussi à lier des relations intéressantes, à s'entraider, à s'écouter, à travailler ensemble, et à mieux s'accepter.**

Ils ont tous gagné en caractéristiques « sociales » au profit d'une diminution des caractéristiques des autres profils. Marie, après avoir eu des caractéristiques du profil « égocentrée » les a vus diminuer au profit d'une augmentation de son retrait dans le groupe. Elle a arrêté de chercher à se mettre en avant pour progressivement apprendre à progresser pour elle-même, pour prendre du plaisir, tout en acceptant maintenant de travailler avec tous les enfants du groupe. Théo a aussi énormément progressé, notamment dans l'acceptation des autres puisqu'en T3, il n'acceptait toujours pas de travailler avec certains enfants dont Harry notamment, et dans le cadre de la préparation du spectacle, non seulement ils arrivaient à travailler ensemble, mais également à s'écouter, à effectuer des propositions l'un à l'autre et à construire une scène ensemble.

Entre T1 et T4, nous voyons une évolution très importante des profils des enfants. Nous rappelons qu'ils se connaissaient tous en amont de ce projet, et que des relations étaient déjà établies entre eux. Etant déjà présent à l'IME, ils avaient déjà acquis le fonctionnement général de leur école. Durant ce cycle, tous ont réussi à s'adapter, à leur vitesse, aux différentes organisations mise en place mais également à travailler avec les autres enfants du groupe, même ceux avec lesquels ils éprouvaient des difficultés relationnelles. Ils ont progressivement appris à se mettre en scène et à prendre la parole devant le groupe puis devant un public. Ils ont également appris à

maitriser leurs appréhensions sur les équilibres. **Une progression très importante est à constater sur l'ensemble de ce projet tant en terme de cohésion de groupe, de confiance en soi et en les autres, que d'adaptation aux divers contextes.**

Si nous constatons qu'il y a une diminution des caractéristiques « sociales » entre T2 et T3, nous constatons en effet que celles-ci ont augmenté entre T1 et T2 ainsi qu'entre T3 et T4. Entre T1 et T2, les enfants ont essentiellement appris à s'adapter à un nouveau cadre, une nouvelle organisation, une nouvelle pratique et un nouvel intervenant. Ils ont commencé à apprendre à se mettre en scène et à prendre la parole devant les autres. Ils ont aussi gagné en confiance en eux. Toutefois, c'est bien durant la deuxième période entre T3 et T4 que nous voyons des améliorations flagrantes dans la capacité des enfants à coopérer, à être force de propositions, à travailler tous ensemble les uns avec les autres, à s'accepter malgré leurs différences, et tout cela, en vue de la présentation d'un spectacle, travaillée de manière plus concrète en le créant avec les enfants.

De même, dans cette période, ils ont énormément gagné en assurance tous étant, à l'issue du deuxième cycle, capable de se mettre en scène avec divers engins d'équilibres ou de jonglage alors qu'à l'issue du premier cycle, en T2, ils utilisaient encore prioritairement leur engin préféré.

Après s'être adapté à une nouvelle organisation de séance afin de travailler la création du spectacle, leur capacité d'adaptation à un nouveau contexte a aussi été vérifiée lors du spectacle puisqu'ils ont su présenter leur œuvre sans qu'on n'ait eu besoin d'ajouter de repères et sans qu'ils soient perturbés par le public très répondant. Si avant de commencer la représentation, chacun des cinq enfants était silencieux, à l'issue de la représentation, c'est Théo, l'enfant le plus en conflit avec les autres, qui pris ses camarades par les épaules pour réaliser le salut. Nous ne l'avions pas travaillé, nous n'en n'avions même pas parlé. Théo a eu l'idée de se dire que c'est par ce geste qu'on symbolisait la fin d'un spectacle. Il prit par les épaules Harry et Marie, avec qui il était le plus en conflit, ce qui nous a fortement impressionné. Harry s'est par ailleurs retrouvé au milieu des cinq enfants lors de ce salut, lui qui est habituellement l'enfant le plus en retrait dans ce groupe.

D) Interprétations des résultats :

En utilisant nos trois outils, nous observons de nombreuses évolutions.

Tout d'abord, nous observons, notamment grâce aux sociogrammes, que **la quantité et la qualité des relations au sein de ce groupe ont augmenté** durant l'ensemble du projet et particulièrement lors du deuxième cycle, cycle de création du spectacle.

Grâce aux observations, nous constatons une **prise d'initiatives verbale comme corporelle plus spontanée** au fur et à mesure du projet. Nous constatons également une **diminution des appréhensions** tant dans le travail des équilibres que lors des représentations face à un public.

Nous constatons également que les enfants **s'écouent, se regardent, acceptent plus facilement de travailler ensemble** malgré leurs différents et **se respectent plus** en fin de projet qu'au début de celui-ci. Cette acceptation de l'autre a connu une progression plus forte dès lors que nous travaillions de façon concrète sur le spectacle lors du deuxième cycle. De même, nous observons que les enfants sont à l'issue du projet capables d'accepter d'être le leader ou non sur des exercices et d'être le premier ou non à s'exprimer ou à effectuer une scène devant les autres. **Ils ont su s'adapter** aux différentes organisations proposées et au contexte du spectacle de fin de projet.

Enfin, grâce aux analyses des profils des enfants, réalisés également grâce à nos observations, nous pouvons constater que chez tous les enfants, **des traits correspondant au profil « social » se sont accentués au fur et à mesure des deux cycles**. Nous observons sur ces analyses également que les progressions sont plus fortes lors du deuxième cycle.

Ces résultats sont à l'image du spectacle qu'ils ont réalisé à l'issue de ce projet : ils ont appris à se connaître comme artistes d'une même troupe, à travailler ensemble dans un cadre nouveau et à mettre de côté leurs différents pour la bonne marche de ce projet. Ils ont d'ailleurs dénommé eux même leur troupe : « les cinq étoiles ».

Théo a appris au fur et à mesure du projet à se contrôler et à accepter les autres dans le cadre de ce projet. Il est le seul enfant à voir les relations qui lui « arrivent des autres enfants » se dégrader au fur et à mesure de ce projet. Malgré ses difficultés avec les autres enfants et notamment Harry et Marie, il a enclenché le salut à l'issue du spectacle. Pour ce faire, il a pris par les épaules Marie et Harry, les deux enfants avec lesquels il est en conflit, afin d'aller saluer. Il placera au centre de ce salut, Harry, avec qui les relations ont été extrêmement complexes à gérer.

VI) Discussion :

A) Réflexion sur l'étude :

a) Intérêt de l'étude

Rappel des résultats :

D'une manière globale, nous constatons des progrès au niveau de tous les critères que nous avons proposés pour évaluer les bénéfices en termes de socialisation de ce projet en AAC.

Le seul résultat négatif réside en la dégradation de l'estimation par les enfants de leur relation avec Théo. Au fur et à mesure du cycle, les relations qui « arrivent » à Théo se sont dégradées jusqu'à recevoir deux relations négatives en fin de projet. Cela est forcément corrélé à

son comportement impulsif et violent avec les autres enfants, bien que ce comportement se soit amélioré durant les séances d'AAC et bien que ce soit lui qui fut à l'initiative du salut lors du spectacle de fin de projet.

Nous n'avons pas pu étudier l'impact de ce projet lors des autres moments de la vie de ces enfants tels qu'à l'internat ou au domicile. Toutefois, nous avons pu constater que les enfants ont pris de la distance vis-à-vis de Théo au fur et à mesure du projet, que ce soit lors des séances d'AAC, lors de la séance hebdomadaire de natation, ou lors de récréations par exemple. Le comportement impulsif de Théo n'est pas apprécié par les autres enfants, même si nous constatons également une amélioration de son comportement, notamment durant les temps de récréation.

Nous pouvons donc conclure qu'il y a bien eu une amélioration de la socialisation des enfants lors du projet en Arts Adaptés du Cirque mais que celle-ci a été essentiellement observable sur les temps liés à ce projet.

Validation de l'hypothèse de départ :

En comparant les profils et les relations des enfants aux différents temps de ce projet en AAC, nous pouvons affirmer qu'il a été bénéfique pour ces enfants déficients intellectuels, notamment car il leur a permis d'apprendre à s'accepter et à se respecter malgré leurs différences, de vaincre leurs appréhensions notamment dans les prises de parole et la mise en scène devant un public, et enfin de découvrir et de s'adapter à de nouveaux cadres de pratique.

En constatant que les résultats sont plus probants lors du deuxième cycle, notre hypothèse stipulant que la pratique d'AAC avec un objectif de création et de représentation favoriserait la socialisation des enfants déficients intellectuels est vérifiée. De plus, le projet, dans sa phase de création et de représentation fut plus bénéfique en termes de socialisation pour les enfants du groupe que dans sa phase précédente. Toutefois, la première phase, plus technique, est nécessaire au bon déroulement de la seconde phase.

b) Résultats et données théoriques,

Grâce à ce projet, les enfants ont amélioré leurs relations interpersonnelles et ont appris à s'accepter et à coopérer pour mener à terme ce projet. Ils ont aussi appris à accepter d'avoir ou non un statut plus ou moins favorable au sein du groupe, comme être le leader lors de certains exercices. Ils ont gagné en assurance et en confiance en soi au fur et à mesure du projet. Ils se sont également adaptés durant tout le projet aux différentes organisations proposées ainsi qu'au contexte dans lequel ils ont réalisé leur spectacle. Enfin, les enfants ont un profil plus « social » en suivant nos critères à l'issue de ce projet.

B) Limites

Bien qu'ayant validé notre hypothèse et ses déclinaisons, nous pouvons présenter plusieurs limites à cette étude :

- Nous n'étions présent qu'une journée par semaine lors du premier cycle ce qui ne nous a pas permis d'observer les enfants sur d'autres temps de prises en charge lors de ce cycle,
- De même, nous n'avons pas pu observer les enfants à l'internat ou au domicile pour évaluer l'impact de ce projet sur leur vie quotidienne.
- Par ailleurs, nous avons été contraints d'arrêter les séances d'AAC durant environ deux mois et demi entre décembre et février. Or, durant cette période d'arrêt, nous constatons une régression au niveau des résultats. De ce fait, sur un projet réalisé sans interruption, nous ne pouvons pas déterminer si l'impact aurait été le même ou non.
- Enfin, nous n'avons pu évaluer les retombées de ce projet chez les enfants que sur le court terme. Nous n'avons donc pas pu évaluer ces effets post-projet, à moyen terme.

C) Perspectives

Dans un premier temps, nous allons proposer aux cinq enfants participants à ce projet de le faire perdurer jusqu'à la fin de leur année scolaire, et notamment de présenter leur œuvre au Festival P'Art'Age de Lunéville le mardi 23 juin⁵⁴ et à la fête de l'école le samedi 27 juin. Nous espérons que ce laps de temps supplémentaire permettra également de fixer les progrès obtenus jusqu'à présent.

Ensuite, nous aimerions rééditer cette expérience auprès d'un plus grand nombre d'enfants ayant une déficience intellectuelle afin d'étoffer les résultats obtenus, en espérant pouvoir agir sur les limites rencontrées lors de cette recherche.

De même, nous pourrions envisager d'élargir cette expérience auprès de publics plus variés tels que des adultes ayant une déficience intellectuelle, des enfants autistes, tous les publics rencontrant des difficultés en termes de socialisation afin de vérifier si ces effets sont également transférables chez un public plus large.

Enfin, comme nous l'avons exprimé dans notre introduction, nous souhaitons participer à l'essor de cette pratique artistique, bénéfique pour ces participants lorsqu'elle est mise en œuvre dans certaines conditions. Pour ce faire, nous souhaitons prochainement écrire un article dans une

54. La représentation est prévue à 10h30. Toutes les informations sur ce Festival d'Arts se trouvent sur le site internet : <http://cofeai.free.fr/>

revue spécialisée afin de faire connaître nos résultats et d'inviter d'autres éducateurs à mettre en œuvre et à évaluer des projets similaires.

Conclusion :

Les enfants ayant une déficience intellectuelle ont, outre un QI inférieur à la moyenne, des capacités d'adaptation au niveau social restreintes.

La socialisation, axe prioritaire dans la prise en charge d'enfants ayant ce type de trouble en IME, se définit comme l'ensemble des « processus par lesquels les individus s'approprient les normes, valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société. » La socialisation vise en priorité à « favoriser l'adaptation de chaque individu à la vie sociale et maintenir un certain degré de cohésion entre les membres de la société »⁵⁵.

La littérature laisse entendre que les Arts du Cirque seraient porteurs de nombreux bénéfices, dont des bénéfices en termes de socialisation. Mais peu d'entre eux ont été démontrés.

En adaptant cette activité artistique à notre public à besoins spécifiques et au contexte de notre étude, et utilisant cette pratique d'Arts Adaptés du Cirque comme un outil éducatif, au cœur d'un projet artistique, nous nous sommes questionnés sur les bénéfices que pourrait engendrer un tel projet en Arts Adaptés du Cirque chez des enfants déficients intellectuels scolarisés en IME, et plus particulièrement, sur ses effets socialisants.

Pour mener cette étude, nous avons élaboré un projet en deux cycles, un premier orienté sur la découverte et l'initiation à cette pratique artistique et un second orienté vers la création et la représentation d'un spectacle.

Nous avons pu, grâce à nos outils, mettre en évidence une progression sur les différents critères de socialisation que nous évaluons.

Si nous remarquons des progrès plus importants sur le second cycle, nous mettons en avant le fait que celui-ci ne pourrait être réalisé sans une phase d'initiation un peu plus technique puisque « l'acquisition de techniques occupe une place importante, quel que soit le niveau de pratique artistique et que l'on soit un amateur ou un professionnel, une personne handicapée ou non. En effet, (...) il convient de soutenir que pour s'exprimer et créer, il est indispensable d'avoir une certaine maîtrise technique, et cela demande toujours du travail et du temps. Des apprentissages sont indispensables, qui permettront de mieux traduire sa sensibilité, ses émotions.»⁵⁶

55. ETIENNE, J., BLOESS, F., NORECK, J.-P., ROUX, J.-P., 2004, *Dictionnaire de sociologie*. p. 345

56. BONNEFON, G., 1997, *Art et lien social, Les pratiques artistiques des personnes handicapées*. p. 43

De plus, si des progrès se sont produits, ceux-ci ne sont pas uniquement dus à la pratique artistique en elle-même mais bien au projet global structuré autour de la création d'une troupe qui a permis aux enfants de s'identifier au sein d'un même groupe ayant un même objectif.

La création de la troupe, le fait de considérer les enfants avant tout comme des artistes, la pédagogie mise en place lors des séances, l'histoire jouée par les enfants dans ce spectacle, la place de l'intervenant dans le projet, mais aussi, le soutien d'autres encadrants, tous ces éléments font partie du projet et ont influé sur les nombreux progrès de nos participants.

Ces progrès observés au niveau de la confiance en soi, de l'acceptation de l'autre, de la coopération entre les enfants, de l'écoute et de l'observation des autres, de la cohésion au sein du groupe, de la spontanéité dans les prises de parole et dans la mise en jeu corporelle, de l'adaptations aux divers fonctionnements et contextes proposés, associés à l'amélioration de la qualité des relations entre les enfants et à un gain au niveau des caractéristiques sociales chez chacun d'eux, ne sont donc pas négligeables.

Ainsi, malgré les limites de notre étude, nous défendons, grâce à nos résultats qui mettent en avant des bénéfices importants en termes de socialisation chez les participants, une conception éducative des Arts Adaptés du Cirque pratiqués au sein d'un projet ayant pour objectif la création et la représentation d'un spectacle.

Il serait à présent intéressant de rééditer cette expérience avec d'autres groupes d'enfants déficients intellectuels mais aussi avec d'autres personnes à besoins spécifiques éprouvant des difficultés en termes de socialisation afin d'étoffer et d'approfondir nos résultats.

Pour conclure, les progrès réalisés par ces enfants, durant ce projet qui aura duré près d'une année scolaire, sont à mettre en avant afin de permettre à d'autres enfants de bénéficier à leur tour d'un projet similaire ayant pour but de les aider également à progresser en termes de socialisation et de leur faire vivre une aventure éducative et novatrice.

Bibliographie :

ACQUISTAPACE, L., 1996. *La jonglerie, un pas vers les capacités professionnelles ? Une activité de loisirs, pour mieux accéder à une activité professionnelle*. Mémoire. Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Edicateur Technique Spécialisé. Dijon : Institut Régional de Formation aux Fonctions Educatives. (p.43-49) Disponible au Centre National des Arts du Cirque - 1 rue du cirque - 51000 Châlons-en-Champagne

ANCET, P., 2011. Situation de handicap et normes sociales. *Le Carnet PSY*, n°158, p. 29-31 DOI : 10.3917/lcp.158.0029.

ARNAUD, V., 2006. Une démarche d'enseignement des Arts du Cirque. *EPS*, n°317, p. 29-32

ASSOCIATION AVENIR DYSPHASIE MAKATON. *Accueil* [en ligne] Disponible sur <http://www.makaton.fr> [consulté le 12 avril 2015]

ASSOCIATION DE PARENTS DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE. *APED, Fiche Descriptive – Déficience Intellectuelle* [en ligne] Disponible sur : http://www.aped.org/Deficience_Intellectuelle/Deficience_Intellectuelle.html [Consulté le 04 Avril 2015]

ASSOCIATION DE SHERBROOKE POUR LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE (ASDI), *ASDI – Qu'est que la déficience intellectuelle ?* [en ligne] Disponible sur : <http://www.asdi-org.qc.ca/defdi.php> [consulté le 7 février 2015]

ASSOCIATION FRANCAISE DE CIRQUE ADAPTE, *AFCA – la naissance du Cirque Adapté* [en ligne] Disponible sur : <http://www.afca-cirqueadapte.net/nous-conna%C3%A9tre/texte-cirque-adapt%C3%A9/> [consulté le 11 octobre 2014]

AUGUSTINI ; M., DURET, P., IRLINGER, P., LOUVEAU, C., 1994. Pratiques sportives des enfants et rôle socialisateur du sport. *Enfance*. Tome 47, n°2-3, p. 171-185 DOI : 10.3406/enfan.1994.2097. Disponible sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1994_num_47_2_2097.

BABINSKI, T., MANCHESTER, K., 2004. *20 ans sous le Soleil*, traduction de *20 years under the sun*. Montréal : Editions Hurtubise HMH Itée, 352 p. ISBN : 2-89428-738-0

BARBEAUX, S., 2000, Découverte du Cirque en toute liberté. *EPS*. n°285, p.67-70

BONNEFON, G., 1997, *Art et lien social, Les pratiques artistiques des personnes handicapées*. Paris : Desclée de Brouwer. 128 p. Handicaps. ISBN : 2-220-03924-2

BONNET, C., 2012. *Micro-réarrangements chromosomiques et déficience intellectuelle : Identification de nouveaux gènes et caractérisation des conséquences moléculaires de ces micro-réarrangements sur les gènes cibles*. Thèse de Doctorat en Biologie Santé Environnement (BioSE). Sciences de la Vie et de la Santé. Nancy : Université de Lorraine.

BOUDON, R., BOURRICAUD, F., 2011, *Dictionnaire de critique de la Sociologie*. 7^e édition, 4^e édition « Quadrige ». Paris : Presse Universitaire de France - PUF, 768 p. Quadrige Dicos Poche. ISBN : 978-2-13058847-4

BRUN, M., PEREZ, T., 2006, La notion de projet artistique au cœur des APA. *EPS*. n°317, p. 18-23

BUTEN, H., 1987. *Monsieur Butterfly*. Paris : Editions Points, 250 p. ISBN : 2-02-091266-X

CHOMBART DE LAUWE, M.-J., 1980, Intégration et intériorisation des modèles sociaux par les enfants. Rapport de synthèse. *Enfance*. Tome 33, n°4, p. 161-166. DOI : 10.3406/enfan.1980.3321 Disponible sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1980_num_33_4_3321

COASNE, J., 1992. A la découverte des arts du cirque. *EPS*. N°238, p. 17-19.

COASNE, J., 2005. Enseigner les Arts du Cirque. *EPS*. N°313, p. 39-44.

Compagnie des Pas Sages, 2008. *L'école Emoi...* [Dossier Pédagogique] Disponible sur : <http://arist.asso.fr/tps/doc/dossier%20ped%20PS.pdf>

COMPTE, R., 2013, Handicap mental et créativité : pour une esthétique du regard. *Empan*. n°90, p.88-97 DOI : 10.3917/empa.090.0088

DEVOLDERE R., 2001. La personne handicapée mentale acteur de sa propre vie. *Réadaptation*. N°280, p. 11-48. In : HANDICAP.FR, 1^{er} Avril 2013. *Handicap.fr – Déficience Intellectuelle et Handicap Mental* [en ligne] Disponible sur <http://informations.handicap.fr/art-handicap-mental-73-3110.php> [consulté le 15 novembre 2014]

DUBAR, C., 2000. *La Socialisation*. 3^e édition. Paris : Armand Colin, 255 p. U Sociologie. ISBN : 2-200-26448-8

EDUSCOL, 18 octobre 2010. *Les classes pour l'inclusion scolaire* [en ligne] Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid52068/les-classes-pour-l-inclusion-scolaire-clis.html> [consulté 12 avril 2015]

ENCYCLOPEDIE DE L'AGORA, 1^{er} Avril 2012, *Encyclopédie AGORA – Déficience Intellectuelle* [en ligne] Disponible sur http://agora.qc.ca/dossiers/Deficience_intellectuelle [consulté le 14 mars 2014]

ETIENNE, J., BLOESS, F., NORECK, J.-P., ROUX, J.-P., 2004, *Dictionnaire de sociologie*. 3^e édition. Paris : HATIER. 448 p., ISBN : 2-218-74470-8

EQUIPE CPD CPCEPS DE L' ACADEMIE DE PARIS, 2010, « *CIRQUE A L'ECOLE* » *une approche corporelle*. [Dossier Pédagogique à destination de Professeurs d'EPS] 48 p.

FAURE, S., 2000 *Apprendre par corps, socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute. Chapitre 2, Apprentissage et Socialisation, p. 53-59

FEDERATION FRANCAISE DES ECOLES DE CIRQUE. *Cirque Adapté* [en ligne] Disponible sur http://www.ffec.asso.fr/cirque-adapte_58.php [consulté le 15 Mai 2015]

GASTELAIS, P., 2011. *Les arts du cirque au collège et au lycée*. [Article Internet] Disponible sur : http://cms.ac-martinique.fr/discipline/eps/file/APSactiviteartistique/demarche_enseignement_cirque.pdf

HADDADI, N., KAMIEJSKI, R., LEPLAT, G., *La Socialisation*. Projet à l'initiative de l'AFPS et de www.psychologie-sociale.org avec le concours du Ministère de la Recherche. Psychologie Sociale et Cognitive. Clermont Ferrand : Université Blaise Pascal.

HANDICIRQUE. *Handicirque* [en ligne]. Disponible sur <http://www.handicirque.fr> [consulté le 15 Mai 2015]

HANDIPLACE.ORG, 8 septembre 2011. *MDPH et CDAPH* [en ligne] Disponible sur <http://www.handiplace.org/pageinfo.php?type=1&page=600> [consulté le 12 avril 2015]

HAINAUT, M.-F., BEYAERT, R., 2002, L'art, outil d'expression et d'intégration dans une école d'enseignement spécial. *Pensée Plurielle*. N°4 p. 59-67 DOI : 10.3917/pp.004.0059 . Disponible sur <http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2002-1-page-59.htm>

HOME DES FLANDRES, 2011, *Rapport d'activité de « Home des Flandres »*. [en ligne] Disponible sur <http://www.homedesflandres.fr/documents/BA/2011/FGB.pdf> [consulté le 9 Mai 2015]

HOTIER, H., 2001. *Le cirque éducatif*. Paris : L'Harmattan. 154 p. Arts de la piste et de la rue. ISBN : 2-7475-0137-X

HOTIER, H., MONTAGNER, H., GILLES, A., et al. (Textes rassemblés et présentés par HOTIER H.), 2003. *La fonction éducative du cirque*. Paris : L'Harmattan. 238 p. Arts de la piste et de la rue. ISBN : 2-7475-4499-0

LEFEBVRE, B., 2002, Acrosport, *EPS*. n°296, p.72-73

LEGIFRANCE, 3 Mai 2015. *Code de l'action sociale et des familles, Version consolidée au 3 mai 2015*, [en ligne] Disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069> [consulté le 8 mai 2015]

LES ÉDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE (ECPA). *WISC-IV Echelle d'intelligence de Wechsler pour Enfants et Adolescents - Quatrième Edition* [en ligne] Disponible sur <http://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1391> [consulté le 24 Mai 2015].

LIBERMAN, R., 2011, *Handicap et maladie mentale*. 8^e édition. Paris : Presse Universitaire de France - PUF. 128 p. que sais-je. ISBN : 978-2-13-059018-7

MARIANTHI, M. 2010. *Research project on social circus programs: How social circus programs and institutions are promoting and respecting children's rights*. Thèse de Master Européen en Droits de l'Enfant. Psychopédagogie. Berlin : Université libre de Berlin. Disponible sur : <http://kidsinaction.gr/research.pdf>

MAURY, C., DOBERVA, M., 2007. Enseigner les arts du cirque. *EPS*. n°325, p.57-64

MAUSS, M., 1936. Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*. Vol. 32, n°3-4. Edition électronique réalisée par TREMBLAY J.-M., professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi, le 17 février 2002, disponible sur : <http://www.philo-online.com/TEXTES/MAUSS%20Marcel%20Les%20techniques%20du%20corps.pdf>

MONTEIL, N., *Les Fondamentaux du Cirque et le Nouveau Cirque*, Dossier pédagogique du Manège de Reims. Disponible sur : http://www.cndp.fr/crdp-reims/poletheatre/service_educatif/fondamentaux_cirque.pdf

MONTOYA, D., BODART, S., 2009. Le programme Makaton auprès d'un enfant porteur d'autisme : le cas de Julien. *Développements*. n°3, p. 15-26 DOI 10.3917/devel.003.0015. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-developpements-2009-3-page-15.htm>

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE, 2001. *Rapport sur la Santé dans le Monde. La santé mentale : Nouvelle conception, nouveaux espoirs*. 182 p.

PRAIRAT, E., 2003. Le corps dans la socialisation scolaire. In : ANDRIEU, B. *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*. Nancy : CRDP de Lorraine, p. 33-39.

PYRAMID PECS France, *Qu'est-ce que le PECS ?* [en ligne] Disponible sur <http://www.pecs-france.fr/WhatsPECS.php> [consulté le 12 avril 2015]

SAHLI, S., GHROUBI, S., REBAI, H., et al. 2013, The effect of circus activity training on postural control of 5-6 year-old children. *Science et Sports*, Vol. 28 n°1 p. 11-16. DOI : 10.1016/j.scispo.2011.10.010

SETON, N., 2005. *Balls, Sticks and Other Tricks: An Investigation into the Benefits of Teaching Juggling Apparatus in Schools.* [Article Internet] Disponible sur http://www.yoho.com.au/pdf/juggling_benefits.pdf

UNIVERSITE DE MONTREAL. *Portail Enfance, Déficience Intellectuelle*, [en ligne] Disponible sur : <http://www.portailenfance.ca/wp/modules/troubles-du-developpement/volet-2/deficience-intellectuelle-di/> [consulté le 7 février 2015]

TREMOULINAS, A., 2008, Etat des lieux sur la socialisation. *Ecoflash* n°224. 6 p.

VINACHES, P., 1998. L'Habitus : concept médiateur. *DEES*. n°113. p. 35-37

WATELET, J., 2014. Le Cirque. *Science et Sports*. Vol. 29 n°2. p. 103.

WEHMEYER ML, OBREMSKI S. 2010. La déficience intellectuelle. In: *JH Stone, M Blouin, editors. International Encyclopedia of Rehabilitation.* [en ligne] Disponible sur : <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/15/>, site du "Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange" (CIRRIE)

ANNEXES

Lexique

de quelques termes et abréviations spécialisées

Etablissements ou Services spécialisés :

CLIS : Classe pour L'Inclusion Scolaire. Il s'agit d'une classe de 12 élèves maximum présentant le même type de troubles, accueillie au sein d'une école primaire ordinaire.⁵⁷

IME : Institut Médico-Educatif. Peut aussi s'appeler Institut Médico-Pédagogique (IMP), Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé (SEES) ou encore « section enfant » au sein d'un Institut Médico-Educatif et Professionnel (IMEPRO). Il s'agit d'un établissement médico-social accueillant des « garçons et filles de 6 à 14 ans, déficients intellectuels. » Une prise en charge pluridisciplinaire, comportant des temps éducatifs, pédagogiques et médicaux, est mise en place selon les Projets Personnalisés d'Accompagnement des usagers.⁵⁸

ITEP : Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique. Il s'agit d'un établissement médico-social accueillant des « enfants, âgés de 6 à 14 ans (filles et garçons) d'intelligence normale (ou s'approchant de la norme), présentant des difficultés liées à la manifestation de troubles du comportement et de la conduite, responsables d'une incapacité à mener une vie sociale et scolaire dans un contexte social et scolaire ordinaire » et qui « vise le retour des enfants qui lui sont confiés, dans le milieu de vie ordinaire : social, scolaire, familial ». ⁵⁹

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées. « Depuis le 1er janvier 2006 des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) ont été mises en place dans chaque département. La MDPH est un lieu d'accueil, d'information et d'accompagnement destiné à faciliter les démarches des personnes handicapées et de leurs proches en matière de droits, de prestations, d'accès à la scolarité, à la formation et à l'emploi. » ⁶⁰

SESSAD : Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile. Il intervient auprès d' « enfants et d'adolescents, âgés de 4 à 20 ans, rencontrant des difficultés en situation scolaire, professionnelle sociale. La nature de ces difficultés est liée à une déficience intellectuelle ou/et à des troubles du

57. EDUSCOL, 18 octobre 2010. *Les classes pour l'inclusion scolaire* [en ligne] Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid52068/les-classes-pour-l-inclusion-scolaire-clis.html> [consulté 12 avril 2015]

58. Plaquette de la SEES (ex-IMP et nouvellement « section enfants de l'IMEPRO ») de l'institution Saint Camille de Velaine en Haye (54840), service dans lequel se déroule la recherche.

59. Plaquette de l'ITEP de l'institution Saint Camille de Velaine en Haye (54840).

60. HANDIPLACE.ORG, 8 septembre 2011. *MDPH et CDAPH* [en ligne] Disponible sur <http://www.handiplace.org/pageinfo.php?type=1&page=600> [consulté le 12 avril 2015]

comportement et de la conduite ». « L'objectif du service est de favoriser le maintien de l'enfant dans son milieu ordinaire (famille, école, quartier...) en mobilisant et conjuguant les ressources de chacun des partenaires (enfants, parents, école, intervenants médico-sociaux).»⁶¹

Méthodes de communication spécifiques :

MAKATON : « le Makaton est un programme d'aide à la communication et au langage, constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes. »⁶²

PECS : Picture Exchange Communication System ou Système de Communication par Échange d'Images en français. « Le PECS est une méthode permettant de mettre en place une communication fonctionnelle auprès de personnes avec autisme ou ayant une incapacité de communication orale. »⁶³

Autres abréviations utilisées :

AAC : Arts Adaptés du Cirque :

APA : Activité Physiques Adaptées

PPA : Projet Personnel d'Accompagnement

WISC-IV : Wechsler Intelligence Scale for Children - Echelle d'intelligence de Wechsler pour Enfants et Adolescents - Quatrième Edition, 2005, Wechsler D. Test psychométrique permettant d'évaluer le Quotient Intellectuel des enfants et adolescents, « le WISC-IV s'inscrit à la fois dans la continuité des échelles de Wechsler (le concept d'intelligence globale est représenté par le QIT) et dans la nouveauté d'une importante révision. (...) Le QIT est maintenant calculé à partir de quatre Indices : l'Indice de Compréhension Verbale (...), l'Indice de Raisonnement Perceptif (...), l'Indice de Mémoire de Travail (...) et l'Indice de Vitesse de Traitement. (...) »⁶⁴

61. Plaquette du SESSAD de l'institution Saint Camille de Velaine en Haye (54840).

62. ASSOCIATION AVENIR DYSPHASIE MAKATON. *Accueil* [en ligne] Disponible sur <http://www.makaton.fr> [consulté le 12 avril 2015] et MONTROYA, D., BODART, S., 2009. Le programme Makaton auprès d'un enfant porteur d'autisme : le cas de Julien. *Développements*. n°3, p. 15-26 DOI 10.3917/devel.003.0015. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-developpements-2009-3-page-15.htm>

63. PYRAMID PECS France, *Qu'est-ce que le PECS ?* [en ligne] Disponible sur <http://www.pecs-france.fr/WhatsPECS.php> [consulté le 12 avril 2015]

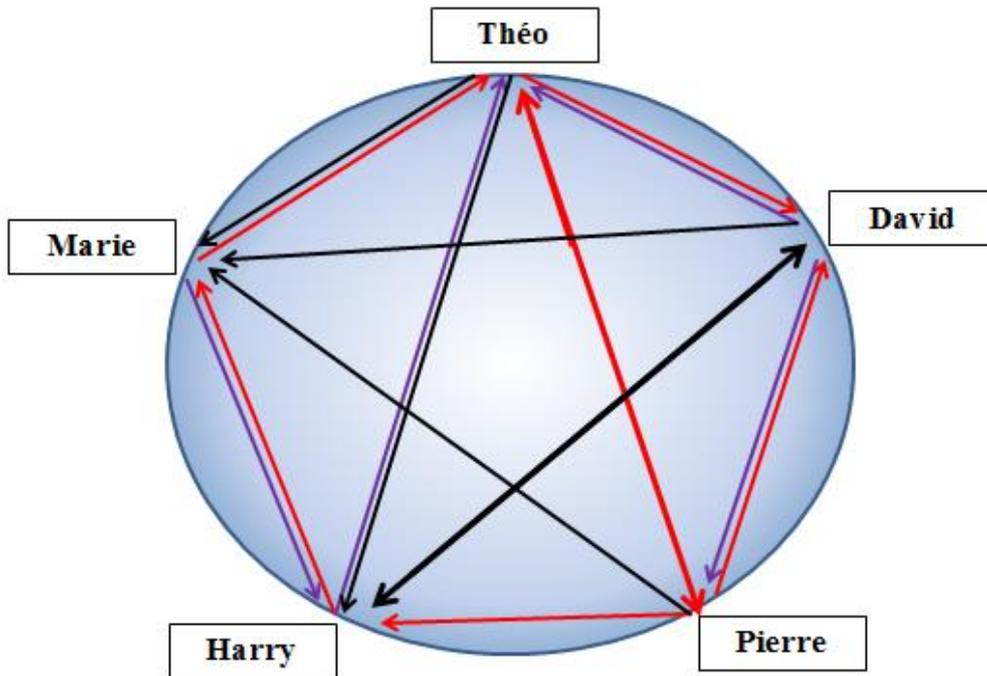
64. LES ÉDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE (ECPA). *WISC-IV Echelle d'intelligence de Wechsler pour Enfants et Adolescents - Quatrième Edition* [en ligne] Disponible sur <http://www.ecpa.fr/psychologie-clinique/test.asp?id=1391> [consulté le 24 Mai 2015].

Tableau I : Tableau récapitulatif des relations entre les enfants, d'après les avis de ces enfants

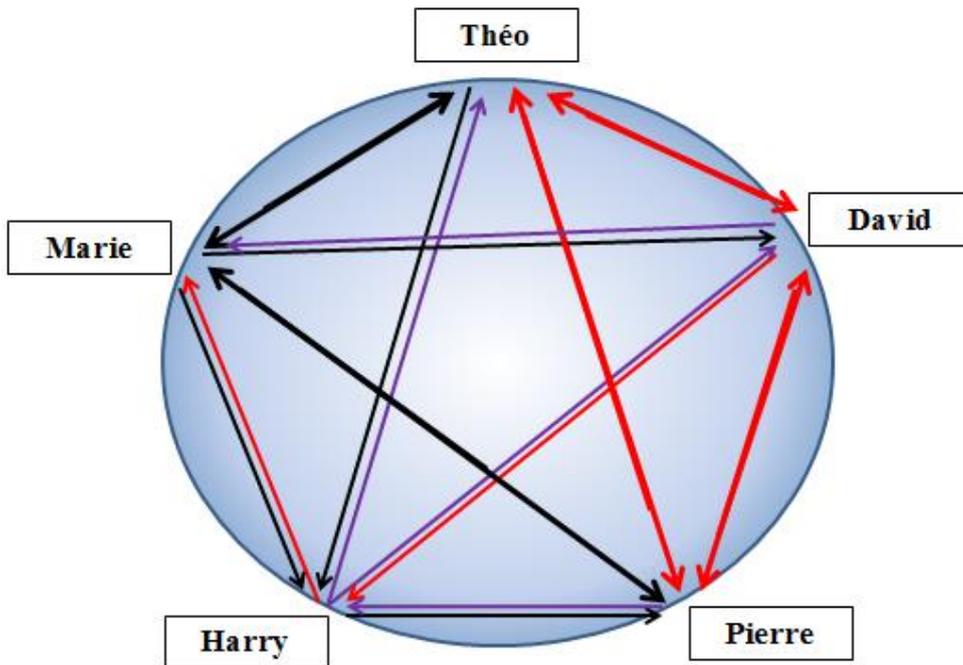
++ = Très bon copain avec qui je joue/parle durant les temps libres tels que les récréations = relation très positives	+ = un peu copain, avec qui je ne parle / ne joue que durant les temps de classe, d'atelier ou de sport par exemple = relation positive
Ø = sans avis sur la personne, relation non évoquée = relation neutre	- = pas copain, avec qui je refuse de parler et que je n'aime pas du tout = relation négative

T1 = Séance 2 cycle 1					T2 = Séance 8 cycle 1					T3 = Séance 2 cycle 2					T4 = Séance 10 cycle 2								
	+	+	Ø	-		+	+	Ø	-		+	+	Ø	-		+	+	Ø	-				
totaux					totaux					totaux					totaux								
réciprocité					réciprocité					réciprocité					réciprocité								
ce qui part de :	Harry	1	1	1	1	ce qui part de :	Harry	1	2	0	1	ce qui part de :	Harry	2	2	0	0	ce qui part de :	Harry	2	1	0	1
	Théo	2	0	0	2		Théo	2	0	0	2		Théo	1	1	0	2		Théo	2	2	0	0
	Marie	1	1	2	0		Marie	0	0	0	4		Marie	0	0	4	0		Marie	2	0	0	2
	Pierre	3	0	0	1		Pierre	2	1	0	1		Pierre	2	1	0	1		Pierre	2	0	0	2
	David	0	2	0	2		David	3	1	0	0		David	2	1	0	1		David	4	0	0	0
ce qui arrive à :	Harry	1	1	0	2	ce qui arrive à :	Harry	1	1	0	2	ce qui arrive à :	Harry	0	2	1	1	ce qui arrive à :	Harry	2	1	0	1
	Théo	2	2	0	0		Théo	2	1	0	1		Théo	2	1	1	0		Théo	2	0	0	2
	Marie	1	0	0	3		Marie	1	1	0	2		Marie	1	0	0	3		Marie	2	1	0	1
	Pierre	1	1	2	0		Pierre	2	0	0	2		Pierre	3	0	1	0		Pierre	3	0	0	1
	David	2	0	1	1		David	2	1	0	1		David	1	2	1	0		David	3	1	0	0

**Figure 1 : Sociogrammes réalisés en T1,
lors de la 2e séance du cycle 1, le Mardi 7 Octobre 2014**



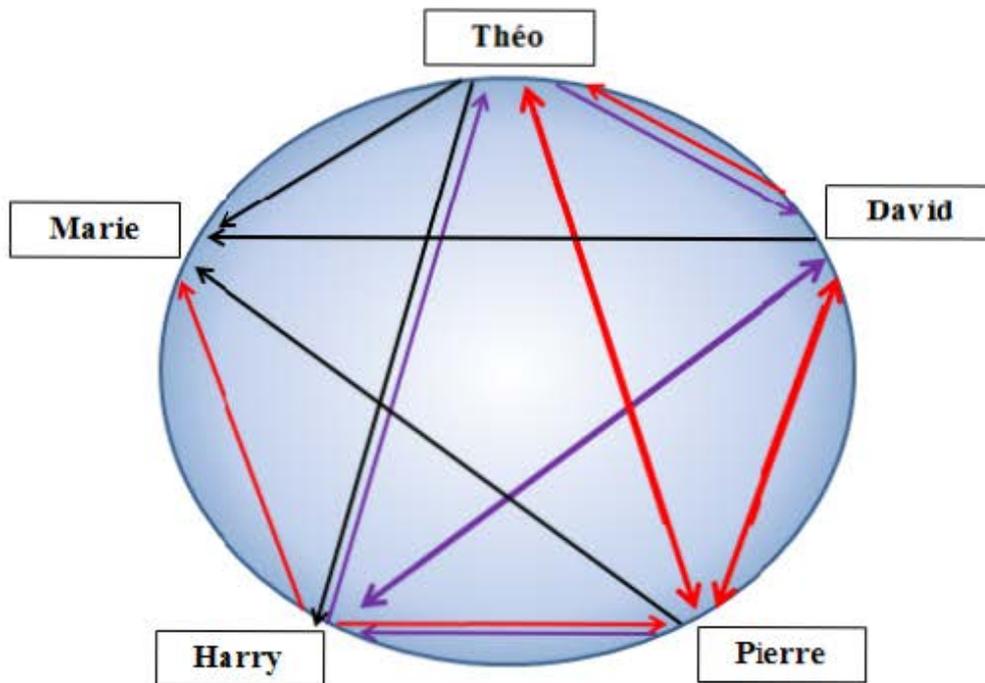
**Figure 2 : Sociogrammes réalisés en T2,
lors de la 8e séance du cycle 1, le Mardi 9 Décembre 2014**



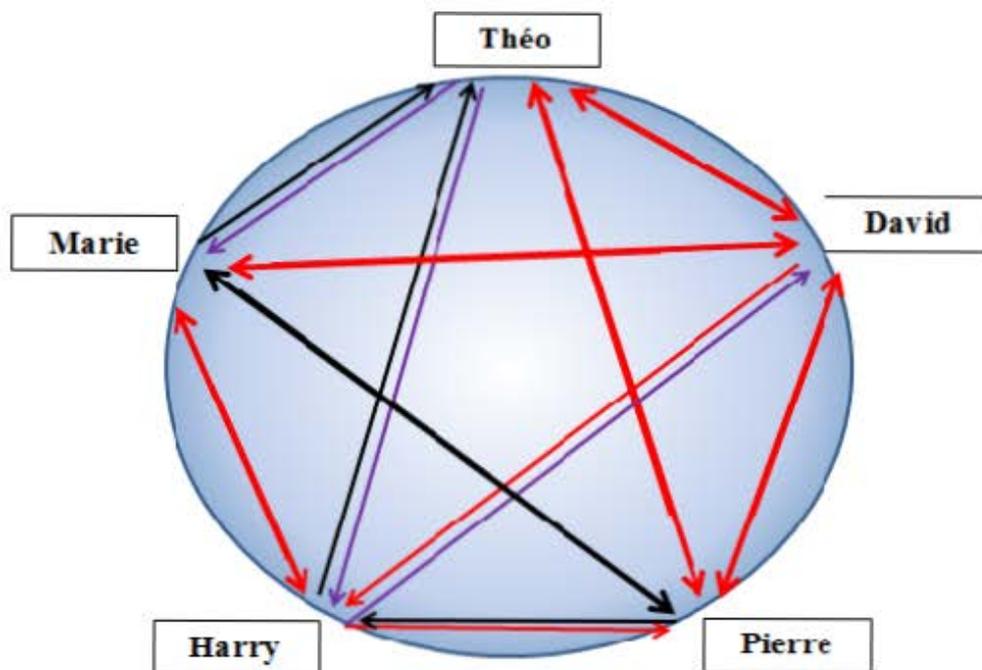
Légende des sociogrammes :

-  : Très bon copain avec qui je joue/parle durant les temps libres = relation très positives
-  : Un peu copain, avec qui je ne parle / ne joue que durant les temps de classe, d'atelier, de sport etc. = relation positive
-  : Pas copain, avec qui je refuse de parler et que je n'aime pas = relation négative
-  : sans avis sur la personne, relation non évoquée = relation neutre
-  : Relation à intensité réciproque
-  : Relation à intensité réciproque

**Figure 3 : Sociogrammes réalisés à T3,
lors de la 2e séance du cycle 2, le Mardi 3 Mars 2015**



**Figure 4 : Sociogrammes réalisés à T4,
lors de la 10e séance du cycle 2, le Mardi 12 Mai 2014**



Légende des sociogrammes :

- : Très bon copain avec qui je joue/parle durant les temps libres = relation très positives
- : Un peu copain, avec qui je ne parle / ne joue que durant les temps de classe, d'atelier, de sport etc. = relation positive
- : Pas copain, avec qui je refuse de parler et que je n'aime pas = relation négative
- Pas de flèche : sans avis sur la personne, relation non évoquée = relation neutre
- : Relation à intensité réciproque

Tableau II : Tableau récapitulatif des analyses des profils des enfants

Harry	T1	<p>En début de cycle, Harry n'ose pas parler ou se mettre en action sans qu'on l'y invite et qu'on lui montre. Il ne prend pas d'initiative. On sent qu'il n'est pas encore en confiance avec la pratique et sans doute avec les encadrants dont il ne connaît pas encore les limites. Il respecte les consignes s'il les comprend mais étant fortement tête en l'air il faut les lui rappeler très souvent car ne les écoute ni ne les comprend pas toujours. Il demande beaucoup d'attention pour le valoriser, l'encourager, le féliciter sans quoi il arrête</p> <p>Son profil possède donc des éléments issus des profils types « timide-peureux » et « papillon-tête en l'air »</p>
	T2	<p>S'il a toujours peur sur les équilibres et s'il est toujours tête en l'air, il a quand même progressé sur ces deux points où il fait plus attention. Il n'ose pas prendre la parole devant le groupe mais écoute les autres. Il accepte d'aller devant les autres pour les représentations finales que nous réalisons en fin de séance, mais ne veut pas être le premier à passer pour le moment. Il a une attitude fermée qui est capable de s'ouvrir aux autres de plus en plus souvent.</p> <p>Il a toujours des peurs très accentuées sur les équilibres notamment et ne se contrôle pas lorsque la peur le prend.</p> <p>Il peut s'engager dans l'action s'il l'a écouté et compris tout comme il peut rester plusieurs minutes en attendant que nous lui réexpliquions l'exercice. Il est progressivement devenu capable de travailler en autonomie : nous n'avons plus besoin de le solliciter en permanence.</p> <p>Il peut assurer les autres sur le rouleau américain et il commence à comprendre le fonctionnement des séances.</p> <p>Son profil possède donc des éléments issus des profils types « timide-peureux », « papillon-tête en l'air » et quelques traits du profil « social »</p>
	T3	<p>Harry semble avoir moins peur sur les équilibres. Il semble également avoir pris de l'assurance pour prendre la parole et se mettre en scène devant les autres. Son attitude est plus ouverte vis-à-vis des autres que lors du premier cycle.</p> <p>Toutefois, s'il a pris de l'assurance, il est aussi devenu un peu plus impulsif sur certains temps. Son attitude est bien plus variable que lors du premier cycle. Il a toujours besoins de rappels des consignes, voire même plus besoin qu'en T2.</p> <p>Il écoute et respecte les autres. Toutefois avec les autres, il est toujours renfermé mais s'ouvrent sur certains temps.</p> <p>Son profil possède donc des éléments issus des profils types « timide-peureux » mais moins qu'en T2, « papillon-tête en l'air » un peu plus accentué qu'en T2 et toujours quelques traits de « social »</p>
	T4	<p>Harry accepte de se mettre en scène devant les autres en séance, accepte de prendre la parole lors des temps de discussion même si, très respectueux, il attend que nous lui donnions la parole. Il a une attitude bien plus ouverte vis-à-vis des autres et est capable d'aller répéter avec les autres, de les écouter lui donner des conseils.</p> <p>S'il a besoin que nous lui répétions souvent les consignes car les oublie et s'il a besoin de beaucoup d'encouragement et de valorisation, il est capable de s'engager en autonomie et de formuler des demandes s'il ne sait plus quoi faire, ou de regarder les autres pour faire comme eux.</p> <p>S'il a toujours eu une relation amicale avec Marie, il semble en T4 avoir été accepté de tous les autres enfants dans le cadre de ce projet.</p> <p>Sa timidité s'est donc effacée au profit d'une mise en avant de lui-même auprès des autres. .</p> <p>Ainsi son profil possède des éléments issus des profils types « papillon-tête en l'air », très légèrement « égocentré » par rapport à tout le reste du projet et avec une grande amélioration au niveau « social ».</p>
Théo	T1	<p>Théo a des relations complexes avec tous ces camarades. Elles sont plutôt tendues avec certains d'entre eux, notamment avec Marie. Il essaye de s'imposer comme leader du groupe mais, sans savoir comment faire, il est très maladroit. De plus, Marie est la seule du groupe à avoir du répondant et on sent qu'ils ont tous les deux besoins de se confronter de temps en temps. Théo est ainsi assez agressif vis-à-vis d'elle.</p> <p>Il s'engage facilement dans l'action si cela l'intéresse et lui plaît. Toutefois, il est capable d'arrêter très rapidement un exercice, voire d'aller perturber les autres, si celui-ci ne lui plaît pas, mais aussi de détourner les consignes.</p>

		<p>Il cherche à se mettre en avant en étant le premier et le meilleur partout ainsi qu'en dirigeant les autres. Il coupe la parole aux autres et essaye de s'imposer à eux en se montrant présent physiquement et verbalement en tout temps. Son profil possède donc des éléments issus du profil types « égocentré-impulsif ».</p>
	T2	<p>Il a toujours envie de se mettre en avant mais il a complètement investi le projet et cherche à tirer les autres vers le haut en essayant de les motiver, de les aider. Il travaille souvent avec Pierre qui a des capacités plus importantes en Cirque et avec qui il semble entretenir les meilleures relations. Il souhaite que tout le monde réussisse comme lui. Etant toujours peu tolérant avec ceux qui ont plus de difficultés (Marie, Harry, David), il a encore du mal à les écouter, les regarder, les considérer lors des exercices où chacun s'exprime l'un après l'autre ou lors des représentations de fin de séances. Toutefois, il leur prête plus attention et coupe moins souvent la parole aux autres enfants. Par ailleurs, s'il éprouve de légères peurs sur les échasses (60cm), il essaye de les contrôler et cherche à se dépasser. Toutefois, il est facilement dérangé et a besoin d'être surveillé, cadré, et rassuré. Enfin, il a assimilé le fonctionnement des séances ainsi que les règles de sécurité. Il veut mener le projet à son terme. Son profil possède donc des éléments issus des profils types « égocentré-impulsif » ainsi qu'un début de « social ».</p>
	T3	<p>Après plus de deux mois sans pratique, Théo a perdu certains repères dans les séances. Il écoute moins les autres et cherche à se mettre plus en avant qu'en T2, parfois en utilisant la violence verbale ou physique. Il essaye d'être le leader du groupe en tout instant en imposant sa présence aux autres même si ceux-ci ne lui demandent rien. Il peut s'engager très vite dans l'action mais est également capable de se désengager tout aussi vite s'il est dérangé ou contrarié. Il a besoin de temps de rupture durant la séance sinon il lui est difficile de rester concentré tout ce temps. L'objectif du spectacle est très stimulant pour lui mais, s'il veut que les autres progressent, il veut les encourager mais il est souvent irrespectueux, insultant avec eux. Il se permet de faire de nombreuses remarques aux autres enfants qui ne sont pas souvent bien reçues. Son profil possède donc des éléments issus des profils types « égocentré-impulsif » mais moins « social » qu'en T2.</p>
	T4	<p>Sur la fin de ce cycle, à l'approche du spectacle, lors de celui-ci et lors de la séance suivante, Théo nous a impressionnés par son dévouement pour les autres enfants du groupe. Il a le rôle central dans le spectacle et cela lui permet d'entrer plus facilement en relation avec les autres enfants du groupe qui semblent également mieux l'accepter du fait de ce statut. Toutefois, il est toujours capable d'être violent physiquement comme verbalement. Il cherche à être le leader du groupe, à prendre le contrôle, y compris sur la séance et sur les encadrants. Il ne montre plus de peurs, s'engage facilement dans l'action, mais a toujours besoin d'un cadre et de rappels de consignes tant de sécurité que de respect des autres et du matériel. Son profil possède donc des éléments issus des profils types « égocentré-impulsif » mais a effectué une forte progression au niveau « social ».</p>
Marie	T1	<p>Avec une attitude très variable, pouvant être motivée et commencer l'exercice très rapidement ou au contraire n'ayant pas écouté la consigne la redemande une ou plusieurs fois, Marie est tête en l'air et son investissement dépend de sa motivation. Ses relations aux autres sont ambiguës, elle cherche à être copine avec tous mais cherche également à s'affirmer, à se mettre en avant que ce soit vis-à-vis des autres comme vis-à-vis des encadrants auprès de qui elle se réfugie, elle demande des conseils, des encouragements, des félicitations. Elle fait le « bébé » quand elle a l'impression de ne pas être au centre de l'attention et de ne pas pouvoir attirer l'attention. Elle a besoin d'un cadre rassurant dans lequel elle pourra se développer. Elle a peur de se mettre en parole et en jeu devant les autres et a peur de réaliser les exercices d'équilibre. Elle ne respecte pas forcément les consignes et s'engage de manière aléatoire. Toutefois quand elle est motivée elle est prête à tout. Elle a besoin de beaucoup de rupture et de nouveauté. Elle ne prend que très peu d'initiatives. Son profil possède donc des éléments issus des profils types « papillon-tête en l'air » et « timide-peureux ».</p>
	T2	<p>Elle a commencé à vaincre ses différentes peurs : de prendre la parole, de se mettre en jeu, de faire des exercices d'équilibre. On sent qu'elle a pris confiance en elle, en ses camarades et en nous. Elle a investi le projet. Toutefois, si un exercice ne l'intéresse pas, elle va se mettre en retrait (plus discrètement qu'en début de cycle) pour</p>

		<p>essayer de ne pas le faire, ou de le faire autrement, à sa façon, avec ses règles qui l'arrangent. Elle demande beaucoup d'attention pour la féliciter, l'encourager, la valoriser, lui donner des idées mais elle est devenue capable de travailler un peu en autonomie et en binôme avec d'autres, notamment Harry. Elle a une attitude plus ouverte et communicante vis-à-vis de ses camarades et est un peu moins dans la séduction vis-à-vis d'eux et vis-à-vis des encadrants Elle n'a pas beaucoup de créativité et a difficultés pour inventer des nouveautés. Toutefois, elle sait très bien imiter donc lors de temps de création elle reproduit à sa façon ce qu'on a vu sans chercher à faire des nouveautés.</p> <p>Elle est toujours capable d'être dans sa bulle et de ne pas écouter les consignes mais cela lui arrive de moins en moins. Elle a intégré en partie le fonctionnement des séances et s'adapte très bien aux consignes. Elle peut écouter et regarder les autres sans problème, mais cherche de plus en plus à se mettre en avant par rapport aux autres, au fur et à mesure que le projet avançait.</p> <p>Son profil possède donc des éléments issus des profils types « papillon-tête en l'air », égocentrée » et un peu « sociale »</p>
	T3	<p>Elle a retrouvé diverses peurs et appréhensions dont le fait de se mettre en jeu devant les autres. Elle ne « papillonne » plus, c'est-à-dire que son comportement est beaucoup plus stable qu'en T2 ou T1. Elle est toujours capable d'écouter et de regarder les autres mais cherche à se mettre en avant par rapport au groupe, ou plutôt par rapport aux encadrants à qui elle demande beaucoup de conseils, de valorisation et d'approbation. Elle s'est également affirmé sans pour autant être impulsive puisqu'elle est calme et bien souvent en retrait par rapport aux autres. Elle n'a pas une attitude ouverte avec les autres, ne cherchant pas à créer de relations interindividuelles mais plutôt à prendre de l'importance au sein d'un groupe. Elle a besoin de plus de rappels concernant le cadre et les consignes et de plus de ruptures qu'en T2.</p> <p>Son profil possède donc des éléments issus des profils types « égocentré » et « timide-peureux » et le niveau social ne semble pas avoir évolué.</p>
	T4	<p>Elle a rencontré une très forte progression au niveau social. Elle n'a plus peur de prendre la parole ou de se mettre en scène devant les autres, notamment au spectacle. Elle a toujours quelques appréhensions sur certains équilibres. Si elle s'engage beaucoup plus facilement dans l'action et si elle peut travailler avec tous ses camarades, Marie ne semble pas pour autant s'être ouverte aux autres. Elle écoute les autres, respecte plus les consignes, s'adaptent très bien aux différents cadres et n'essaye plus de se mettre en avant par rapport aux autres. Elle cherche à aider les autres, à donner des conseils, et est fière de sa réussite comme de celle des autres. Ses relations avec les autres enfants, y compris avec Théo, se sont visiblement améliorées. Son profil possède donc des éléments issus des profils types légèrement « peureux » mais beaucoup plus « social ».</p>
Pierre	T1	<p>Pierre peut être seul comme avec les autres, il s'adapte très bien à son entourage mais n'ira pas chercher les autres si ceux-ci ne viennent pas vers lui. Il ne s'intéresse pas forcément aux autres et à ce qu'ils racontent lors des temps d'échanges même s'il les écoute et les regarde sans problème. Toutefois, il entretient de bonnes relations avec tout le monde mais est "dans sa bulle" constamment. Il "papillonne" dans le sens où s'il a les capacités de réaliser les divers exercices en respectant les consignes, il ne les écoute pas toujours, et peut se déconcentrer et être perturbé très rapidement par l'environnement. Il a de ce fait besoin de nombreux conseils et encouragements pour rester centré sur l'action et la continuer.</p> <p>Toutefois, il n'a pas peur d'essayer les exercices, de se montrer, de parler mais ne cherche pas à se mettre en avant pour autant.</p> <p>Il a déjà une connaissance du "cirque" et avait par le passé déjà essayé le rouleau américain où il fait preuve d'une certaine aisance. Il travaille beaucoup avec Kevin ayant un bon relationnel entre eux et ayant tous deux des capacités physiques et intellectuelles similaires.</p> <p>Son profil possède essentiellement des éléments issus du profil type « papillon-tête en l'air », avec quelques traits du profil type « social ».</p>
	T2	<p>Il a compris les différents temps de la séance et s'adaptent facilement aux différents changements. Il se souvient des exercices et des consignes d'une séance à l'autre et montre beaucoup d'engagement dans le projet.</p> <p>Il est plus concentré lors des explications comme lors de la réalisation des exercices. Il s'est ouvert aux autres, il est beaucoup moins "dans sa bulle", il est plus attentif, écoute plus les consignes, les respecte plus également et s'engage dans les exercices. Toutefois, son attitude reste variable car il peut également être "dans la lune". Il peut facilement être perturbé par l'environnement et se désengager de l'action en cours. Il peut faire des bêtises ou enfreindre quelques règles, mais discrètement sans se faire voir. Toutefois, il semble respectueux lors des temps de pratique.</p>

		<p>Il entretient des relations cordiales avec les autres enfants, et peut travailler avec tout le monde. Néanmoins, il est souvent en binôme ou trinôme avec Théo car ce dernier demande, à chaque fois qu'il y a des groupes à réaliser, à être avec Pierre. En effet les relations entre Pierre et Théo sont très positives et Pierre est l'enfant qui a le plus de capacités en "Cirque". Enfin, Pierre est plus avenant avec les autres enfants du groupe qu'en début de cycle ainsi qu'après des encadrants où il va chercher plus d'encouragement et de soutiens et à qui il va montrer ses progrès. Son profil possède donc des éléments issus du profil type « social » et toujours des traits du profil type « papillon-tête en l'air ».</p>
	T3	<p>Pierre s'est affirmé depuis la fin du cycle précédent. Il se met plus en avant par rapport aux autres, se montre, demande plus d'attention et de valorisation. Cette affirmation de lui-même se fait au détriment d'un respect moindre de ses camarades et des règles puisqu'il n'hésite plus à couper la parole à un autre enfant où à enfreindre quelques règles afin de se faire remarquer. Néanmoins, cette attitude plus égocentrée ainsi que son engagement dans l'action restent variables. Il est capable de s'engager dans l'action mais peut toujours, à tout moment, être perturbé par l'environnement et se désengager de l'action en cours ou au contraire, effectuer une "bêtise" pour se mettre en avant. Il n'a pas retenu le fonctionnement des séances, demande des précisions sur le déroulement mais s'y adapte. Il se souvient d'exercices effectués au premier cycle mais, n'écoutant pas toujours les consignes car étant tête en l'air, il est parfois perdu dans les exercices où il va alors recopier sur un camarade ou demander des explications. Il a besoin d'un cadre et de nombreux rappels afin d'apprendre à mieux respecter les règles et les autres mais aussi afin de lui permettre d'être plus présent dans les séances et de rester engagé dans l'action. Son profil possède donc des éléments issus des profils « égocentré » et « papillon », mais aussi, « social » bien que ces traits se soient légèrement effacés, dégradés, depuis T2.</p>
	T4	<p>Pierre s'est nettement ouvert aux autres, il les écoute, les regarde, leur parle, leur fait des propositions. Il interagit beaucoup plus avec eux que ce soit en terme de quantité d'échanges qui ont beaucoup plus fréquent qu'en terme de cohérence dans un échange où il réagit en prenant en compte les autres et ce qu'ils ont également dit. Il aime se mettre en scène et prendre la parole devant les autres. Il accepte d'attendre pour s'exprimer ou réaliser un exercice. Il respecte beaucoup plus les consignes et s'adapte facilement aux organisations proposées. Cela ne l'empêche pas de couper encore parfois la parole aux autres mais aussi de faire quelques petites "bêtises" pour se mettre en avant ou pour exprimer son besoin de rupture. Ce besoin de rupture, de variation dans la séance est toujours présent bien qu'il arrive à rester concentré plus longtemps, surtout avec l'enjeu du spectacle qui a été pour lui un véritable moteur dans son engagement. Toutefois, il son attitude reste toujours variable, pouvant toujours être perturbé par une stimulation autre. Son besoin de cadre et de rappels est toujours présent sans quoi son engagement serait moindre et plus aléatoire. Nous constatons donc une forte progression au niveau des traits « social » de son profil. Il a toujours des traits « égocentré » et légèrement « papillon », presque plus lors des temps de pratique d'Arts Adaptés du Cirque.</p>
David	T1	<p>David est peureux. Il a peur de tout, de parler devant les autres, de se mettre en jeu avec les autres, d'essayer les exercices de jonglage, d'essayer les exercices d'équilibre. Il manque de confiance en lui, en les autres enfants, en l'encadrement. Il n'est pas rassuré. Il communique peu avec les autres enfants mais ne leur manque pas de respect, les regarde lorsqu'ils font des exercices et les écoute lorsqu'ils parlent. David demande une grande attention de la part des encadrants, car s'il est discret, il faut l'encourager, le stimuler, le féliciter constamment sinon il peut arrêter à tout moment. De plus, il peut stopper un exercice qui ne lui plaît pas et s'il n'y arrive pas. Il peut baisser les bras rapidement. Toutefois, en cas de difficultés, il détourne les consignes pour réussir l'exercice à sa façon. Il est "boudeur" et si un enfant le dérange, si quelque chose ne se passe pas comme il le souhaite, si il entend une remarque qui ne lui plaît pas, il est capable d'aller bouder durant de longues minutes, mais aussi d'être violent verbalement voir physiquement avec d'autres enfants s'il estime que c'est de leur faute. Son humeur est variable mais l'idée du spectacle d'Arts du Cirque le motive énormément. Il a également besoin de beaucoup de ruptures et de nouveautés dans les contenus proposés lors des séances car il n'arrive pas à rester longtemps concentré ni à persévérer dans la difficulté. Il demande une grande patience, beaucoup d'attention, une capacité à innover dans les contenus et surtout qu'on lui donne confiance.</p>

	<p>Son profil possède donc des éléments issus du profil type « timide-peureux » en particulier, mais également quelques traits du profil « égocentré »</p>
T2	<p>Il est devenu plus avenant avec les autres enfants et avec les encadrants. Il demande toujours une grande attention et de nombreux encouragements et félicitations. Il a toujours besoin de réussir, d'essayer des nouvelles choses, de bénéficier de nombreux temps de ruptures mais il est entré dans la logique de projet et se justement projette dans la réalisation du spectacle qui est devenu un levier de sa motivation.</p> <p>Il commence à comprendre les fonctionnements globaux des séances ainsi que les règles de sécurité mais n'applique pas forcément toutes les règles par envie de rigoler, par envie de tester le cadre, par envie de se mettre en avant par rapport aux autres.</p> <p>Il peut toujours arrêter un exercice lorsque cela ne lui plaît pas ou s'il n'y arrive pas. Néanmoins, il revient plus rapidement dans la séance car il a envie de continuer de pratique. Par ailleurs, il a de plus en plus tendance à essayer de détourner la consigne ou de faire autre chose pour continuer à pratiquer. En effet, étant rentré dans cette démarche de projet et appréciant visiblement cette pratique, il ne veut pas s'arrêter. Par ailleurs, il arrive toujours en premier dans la salle et demande s'il peut utiliser les divers engins en attendant le début de la séance. Sur ces temps, il respect le matériel et le calme demandé.</p> <p>Il a toujours de fortes appréhensions sur les exercices d'équilibres ainsi que sur les mises en jeux de soi et les prises de paroles mais progresse progressivement. De plus, il a trouvé un agrès, le pedalgo, qui lui plaît, qu'il maîtrise et grâce auquel il peut se mettre en avant étant devenu « le » spécialiste du petit groupe. Il éprouve le besoin de se mettre en avant par rapport aux autres et montrer ce qu'il sait faire, les progrès qu'il réalise. Toutefois, s'il n'a pas peur de le faire face à des adultes et y prend même un certain plaisir, il appréhende par contre de se montrer face aux autres enfants du groupe. Par ailleurs, il écoute et regarde les autres sans problèmes lors des représentations mais il a encore parfois des difficultés de concentration durant toute la durée de la séance.</p> <p>Son profil est moins « timide-peureux » qu'en T1. Ses traits « égocentré » se sont légèrement renforcé. Enfin, il a progressé au niveau « social ».</p>
T3	<p>David s'est renfermé par rapport à T2. Il ose moins se mettre en avant, a de nouveau peur de se mettre en scène, de réaliser des exercices d'équilibre, de prendre la parole. Il écoute les consignes et les respecte. Néanmoins, en cas de difficulté, il va les détourner pour réussir à sa façon. Il boude toujours en cas de difficulté ou de frustration. Il s'adapte au fonctionnement des séances toutefois, il a toujours besoin de nombreuses ruptures afin de ne pas "exploser" durant la séance. Il a besoin de réussir et de gagner en confiance en lui. Il souhaite montrer ses progrès mais appréhende à le faire.</p> <p>Son profil « timide-peureux » s'est donc renforcé quand ses profils « égocentré-impulsif » et « social » se sont légèrement effacés.</p>
T4	<p>Il a énormément progressé au niveau social. Il ne boude presque plus sur les temps d'Arts Adaptés du Cirque, ne montre plus d'appréhension sur les exercices d'équilibre, se met en scène devant les autres, et a gagner en confiance en lui, en les autres et en les encadrants. Il s'engage dans l'action essayant toujours d'être présent en avance dans la salle pour travailler au calme sur les différents engins. Il s'est ouvert aux autres, discute, blague, fait des propositions, et peut travailler avec les quatre autres enfants. Il écoute les autres, respecte les consignes des exercices et s'adapte aux différentes séances et aux différents contextes. Il persévère dans les difficultés et souhaite progresser. Il est fier de montrer ses progrès aux autres enfants et aux adultes. Il est celui qui a les meilleures relations avec les autres enfants du groupe.</p> <p>Toutefois, son envie de se mettre en avant lui fait enfreindre quelques consignes et parfois manquer de respect aux autres en leur coupant la parole ou en essayant de passer devant eux sur certains exercices. Il essaye de ne plus montrer ses peurs, sur les équilibres notamment, mais on sent qu'il essaye de se maîtriser et qu'elles sont toujours présentes, notamment au vu de son état de tension corporelle et de concentration.</p> <p>Son profil présente donc toutes les caractéristique de l'enfant « social » avec encore quelques traits des profils « égocentré » et « peureux ».</p>

Figure 5 : Profils type des enfants à l'issue de la deuxième séance du premier cycle (T1)

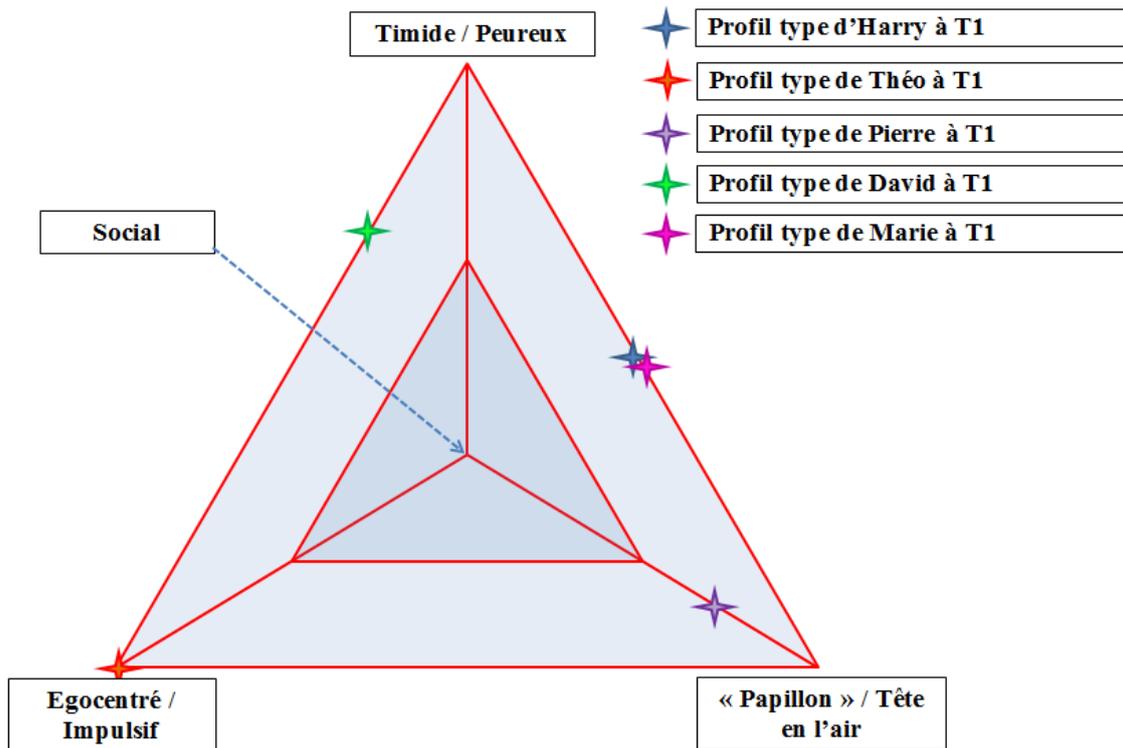


Figure 6 : Profils type des enfants à l'issue de la huitième séance du premier cycle (T2)

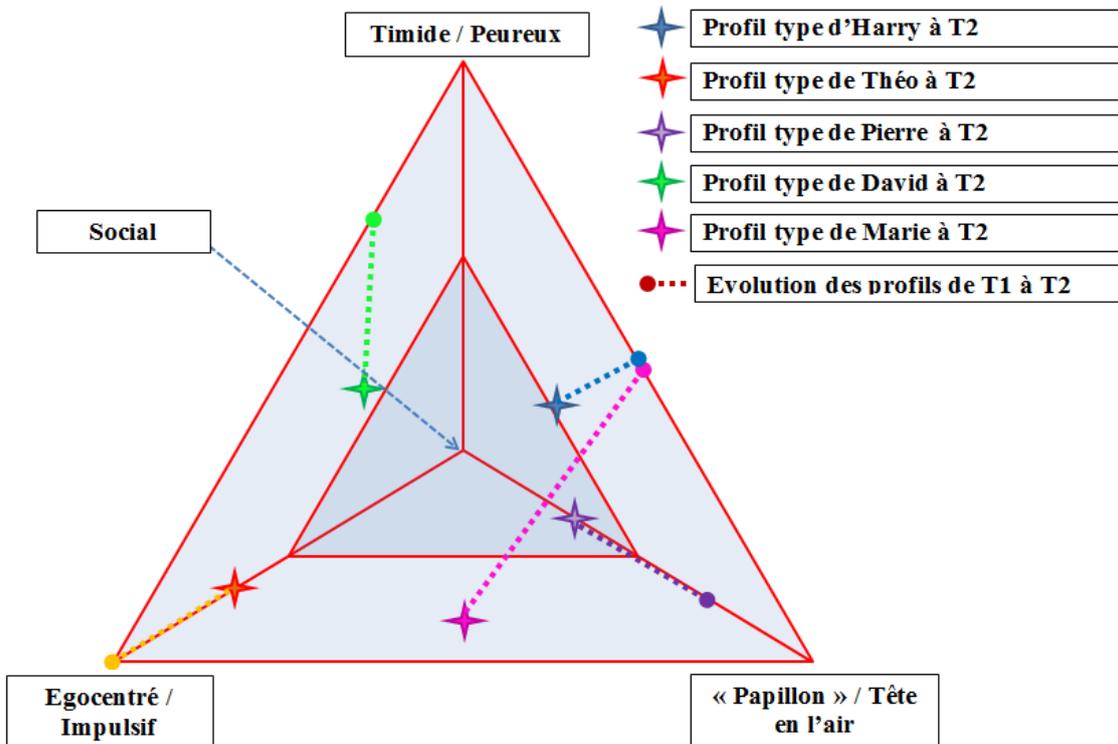


Figure 7 : Profils type des enfants à l'issue de la deuxième séance du deuxième cycle (T3)

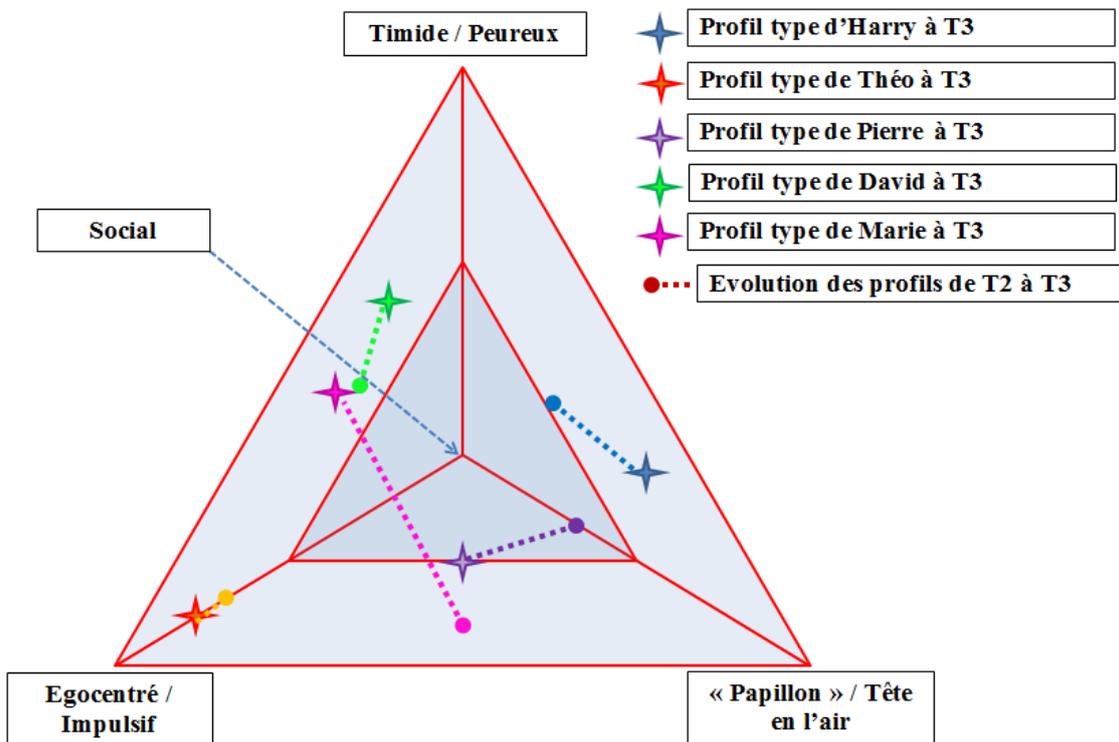


Figure 8 : Profils type des enfants à l'issue de la dixième séance du deuxième cycle (T4)

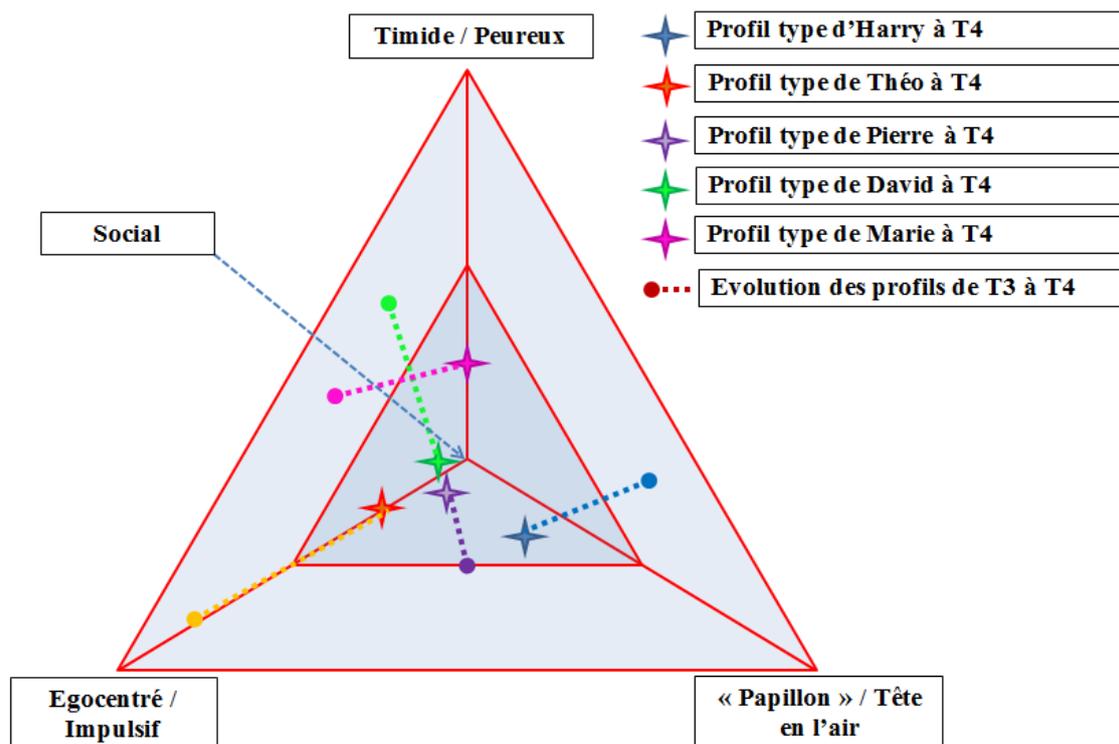


Figure 9 : Evolution du profil type d'Harry de T1 à T4

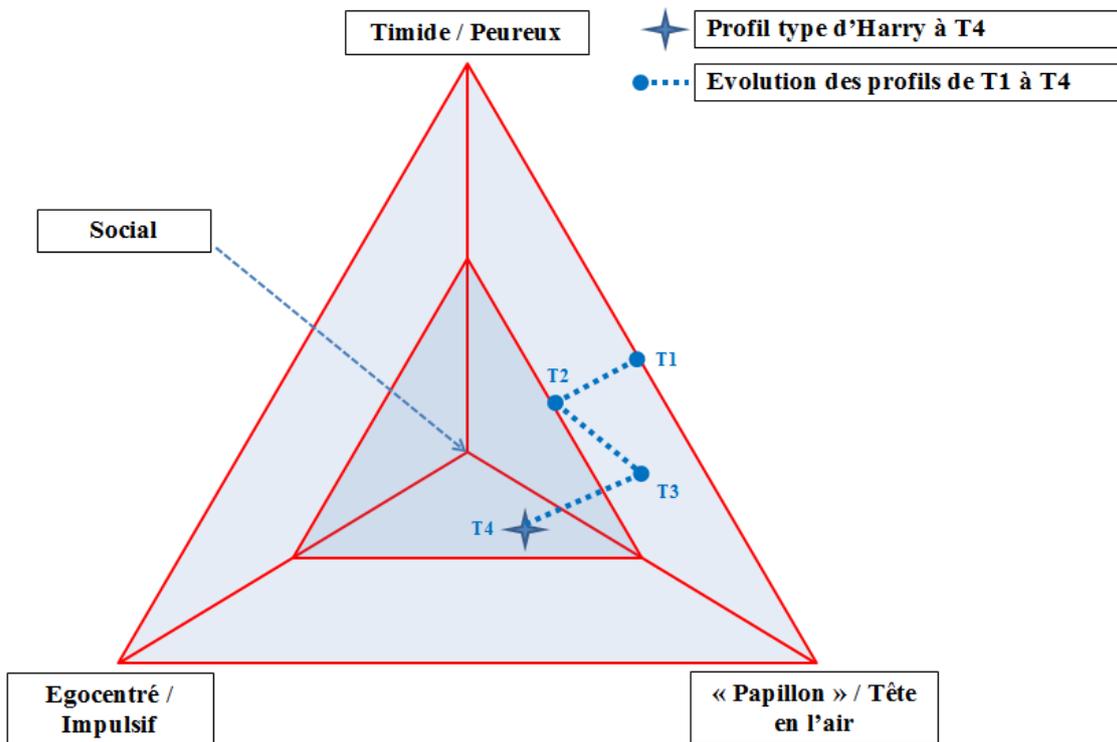


Figure 10 : Evolution du profil type de Théo de T1 à T4

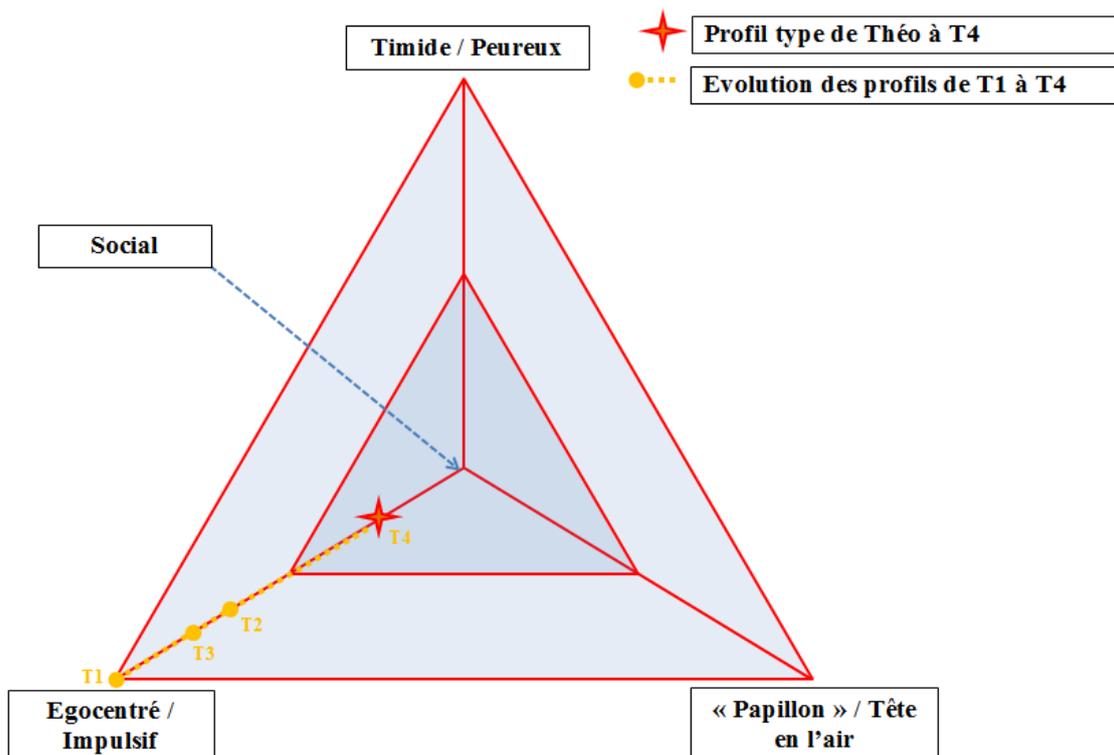


Figure 11 : Evolution du profil type de Pierre de T1 à T4

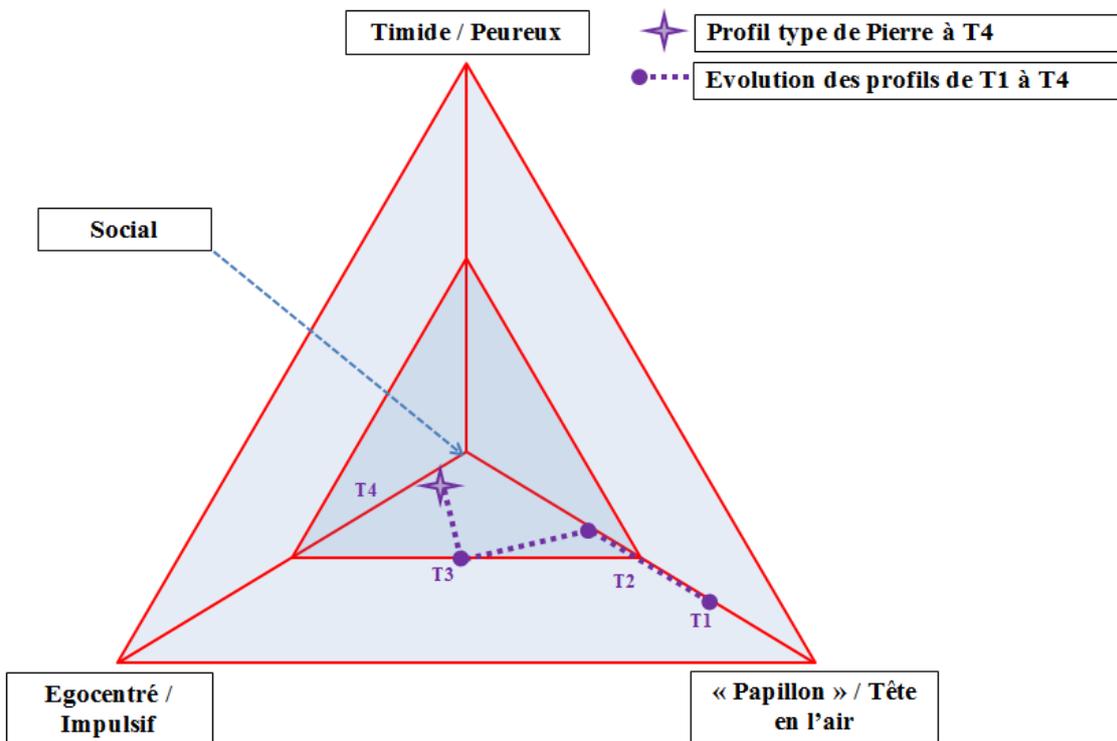


Figure 12 : Evolution du profil type de David de T1 à T4

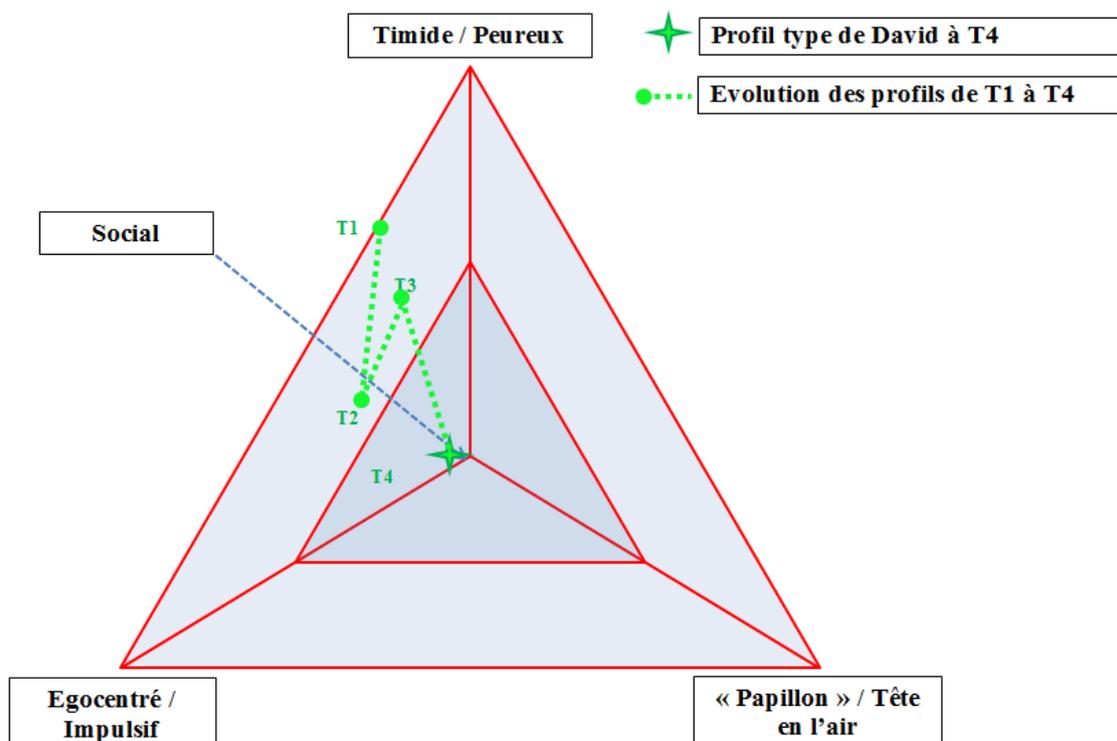


Figure 13 : Evolution du profil type de Marie de T1 à T4

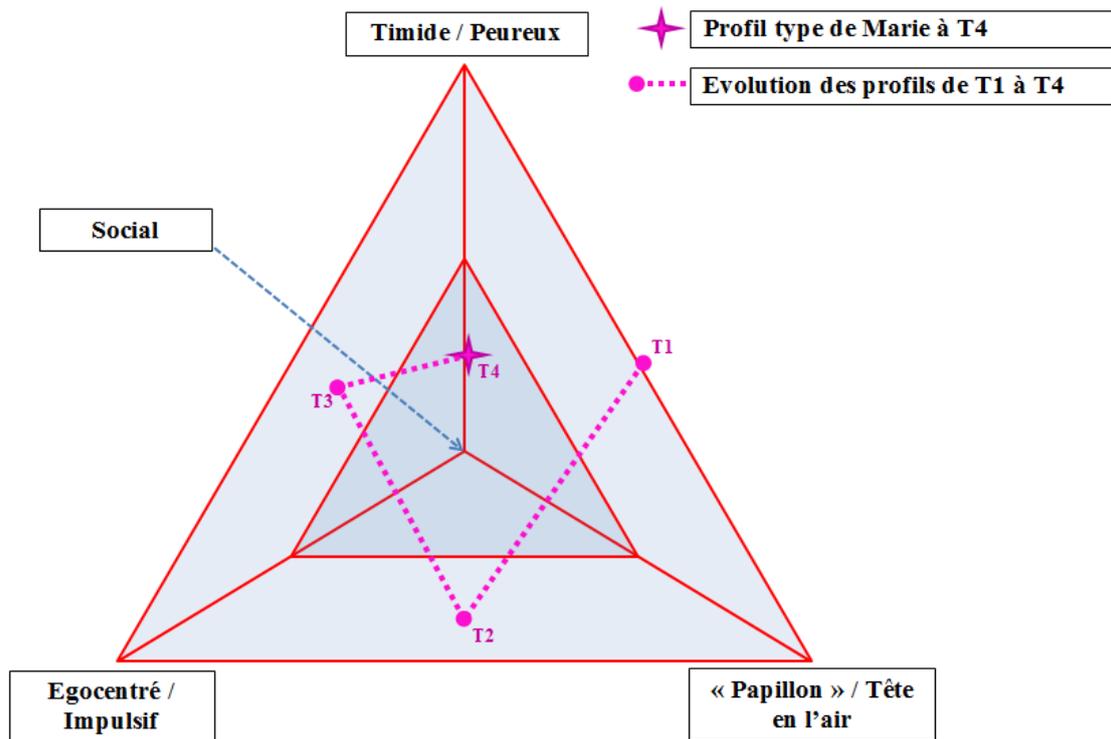
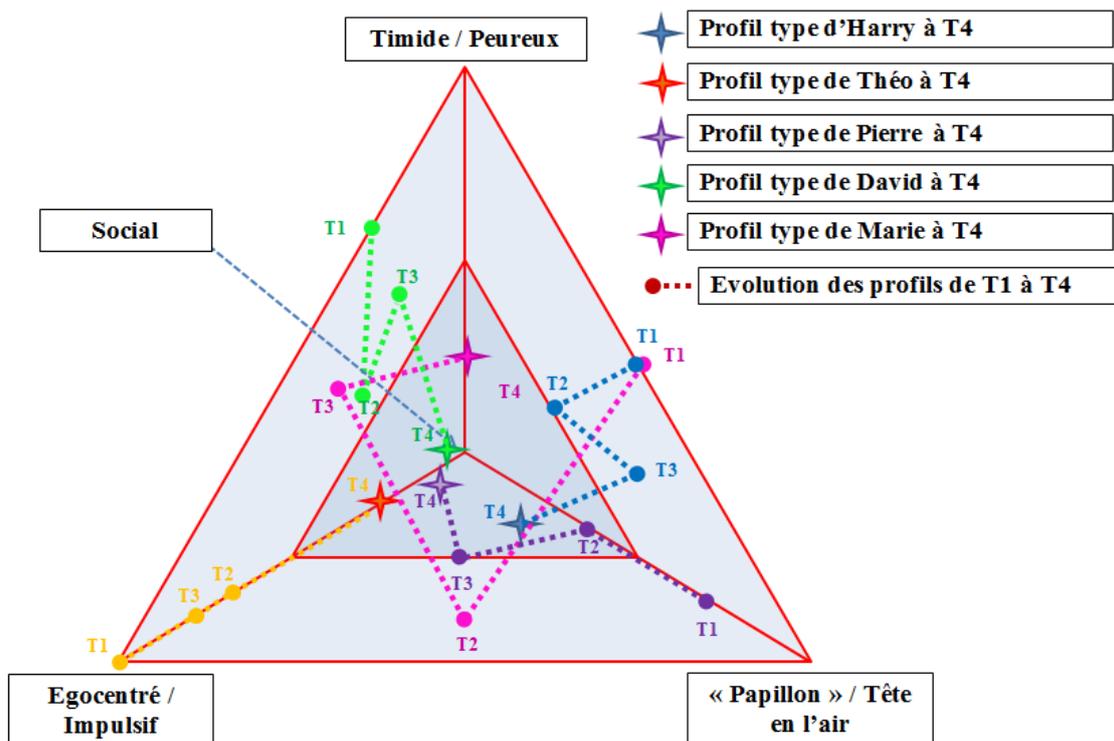


Figure 14 : Evolution des profils type des enfants de T1 à T4



Un projet en Arts Adaptés du Cirque : outil de socialisation pour des enfants ayant une déficience intellectuelle scolarisés en Institut Médico-Educatif.

AUBRY Simon

UNIVERSITE DE LORRAINE

Juin 2015

MOTS CLES : Arts Adaptés du Cirque, Activités Physiques Adaptées, Socialisation, Enfants Déficients Intellectuels, Institut Médico-Educatif

RESUME : Notre objectif était d'étudier si la pratique d'Arts Adaptés du Cirque avec pour finalité de présenter un spectacle pourrait favoriser la socialisation de cinq enfants âgés de 10 à 14 ans, ayant une déficience intellectuelle, et scolarisés en Institut Médico-Educatif.

Dans un premier temps, nous avons défini les concepts de déficience intellectuelle, de socialisation et d'arts adaptés du cirque. Dans un second temps, nous avons mesurés les sept critères de socialisation que nous avons sélectionnés pour vérifier notre hypothèse. Pour évaluer ces critères, nous avons réalisé une recherche par observation participante complétée par la mise en place de deux outils : des modélisations des relations entre les pratiquants, aussi appelés sociogrammes, et une modélisation des évolutions des profils des enfants durant ce projet. Cette recherche s'est déroulée durant deux cycles de pratique allant d'octobre 2014 à Mai 2015.

Pendant notre projet en arts adaptés du cirque, les relations entre les enfants ainsi que leurs profils ont évolués favorablement. Nous avons aussi observé une amélioration de la confiance en soi, de la spontanéité, de l'acceptation de l'autre, de la coopération et de l'adaptation à divers fonctionnements et contextes. Ces évolutions étaient plus marquées lors du cycle de création du spectacle.

Ainsi, nous pensons, grâce à nos résultats, qu'un projet en arts adaptés du cirque pourrait favoriser la socialisation d'enfants ayant une déficience intellectuelle, notamment lors de la phase de création d'un spectacle.

MOTS CLES : Circus Adapted Arts, Adapted Physical Activity, Socialization, Children with intellectual disabilities, Medical Education Institute

ABSTRACT : The purpose was to study if the Circus Adapted Arts with the goal of presenting a show would help in the socialization process of five 10 to 14 years old students with intellectual disabilities in a Medical Education Institute.

The first step of the essay was to define the intellectual disabilities, socialization and circus adapted arts concepts. The second step was to rate seven selected criteria of socialization to verify the hypothesis set at the beginning of the search. To assess these criteria, we realized a research by Participant observation and the setting of two tools: diagrams of the children's relationships, also called sociograms, and a diagram of the children profile evolution through this project. This analysis has been held during two periods of practices, from October 2014 to May 2015.

During this project of circus adapted arts, the relationships between the children, as well as their profile, have been evolving positively. An improvement of self-confidence, of spontaneity, of the acceptance of other one, of the cooperation, and of the adaptability to different contexts has been observed. These improvements were the most noticeable during the show setting-up stage.

Then, we think, thanks to our results, that a project with circus adapted arts might be a good help in the socialization of children with intellectual disabilities, especially by setting up a show.