

De l'usage de la pratique théâtrale pour favoriser l'inclusion des enfants avec autisme

Nolwenn Lorenzi Bailly
Praxiling UMR 5267, Université Montpellier 3

Résumé

L'autisme fait l'objet de nombreux plans gouvernementaux depuis 2005 dans l'optique notamment d'une meilleure inclusion éducative et sociale. Malgré des plans qui se succèdent, les condamnations du Conseil de l'Europe pour discrimination envers les personnes autistes se sont également multipliées. La France a pris un retard considérable dans la lutte des inégalités éducatives, notamment en lien avec le handicap. C'est dans ce cadre qu'a été pensé le projet *AUTISM*, *AUTisme*, *InégalitéS* et *(re)Médiations* qui souhaite utiliser la pratique théâtrale afin d'aider l'acquisition du langage, des codes sociaux et la gestion des émotions, afin de travailler sur les habiletés sociales qui font défaut aux élèves autistes, cause de leur rupture avec l'école. Le présent article rend compte des premiers résultats encourageants du projet, entre amélioration des compétences linguistiques et réels progrès dans les compétences sociales.

Mots-clés : acquisition, autisme, éducation, émotions, ethnographie, inclusion, théâtre.

Abstract

Autism has been the subject of numerous government plans since 2005, with the aim of improving educational and social inclusion. Despite successive plans, the Council of Europe's condemnations of discrimination against autistic people have also multiplied. France has fallen considerably behind in the fight against educational inequalities, particularly in relation to disability. It is in this context that the *AUTISM* project, *AUTism*, *Inequalities* et *(re)Mediations*, was conceived. The project aims to use theatre practice to help the acquisition of language, social codes and the management of emotions, in order to work on the social skills that autistic pupils lack and that cause them to break away from school. This article reports on the first

encouraging results of the project, between improved language skills and real progress in social skills.

Keywords: acquisition, autism, education, emotions, ethnography, inclusion, theatre.

En Asie centrale+ pays des tapis hein lorsqu'on regarde certains tapis+ on voit qu'il y a de nombreux fils de nombreuses couleurs+ c'est justement ce tissage+ avec différents types de fils qui permet de donner la jolie toile le joli tapis hein+ avec l'autisme et le non-autisme c'est à mon avis la même chose+ pour avoir une pluralité de résultats pour avoir du nouveau+ on a besoin de croiser les perspectives+ de multiplier les points de vue hein+ et c'est cela+ la coopération entre personnes autistes et non autistes qui peut+ le permettre+ c'est ce qu'on appelle dans le jargon la neurodiversité hein+ tout comme on peut lutter par exemple pour le respect+ de la biodiversité+ et bien on devrait également lutter pour le respect de la biodiversité humaine+ que l'on peut découvrir+ si l'on accepte de cheminer sur les routes lointaines du pays des gens différents¹

Si l'école se veut être un lieu d'expérience de l'altérité (Barry, 2018), toujours est-il qu'être un autre, *différent*, s'avère difficile au sein d'une école qui se veut unique. Entre injonctions d'une institution et réalité empirique du terrain scolaire, l'inclusion de la diversité s'avère complexe à la fois du point de vue des élèves et du point de vue des enseignant·es. Les lois se succèdent pour favoriser l'intégration des enfants handicapés et la réorganisation des enseignements pour un meilleur accueil des enfants à besoins éducatifs particuliers (Barry, 2018). Avant 1975, le handicap est pensé sous l'angle de l'anormalité (Mazereau, 2012). Puis en juin 1975, une loi emblématique est votée en faveur des personnes handicapées : elle instaure notamment une « obligation éducative » envers les enfants et adolescents en situation de handicap. Il aura quand même fallu attendre la loi du 11 février 2005 pour que le droit à la scolarisation des élèves en situation de handicap ne soit plus négociable. La loi du 8 juillet 2013 incite quant à elle à prendre en compte toute la diversité des élèves. Cet ensemble de lois n'est pas sans rappeler l'enjeu politique et sociétal qui se cache derrière cette volonté d'inclure toutes et tous, une inclusion qui va par ailleurs au-delà du seul handicap (Gardou, 2013). « Aussi, l'école française désormais définie comme inclusive est une école qui doit se réorganiser autour de *chacun* de ses élèves, en prenant en considération des besoins singuliers comme partagés » (Dumonteil 2020, en ligne).

Parmi ces besoins singuliers, l'autisme, ou trouble du spectre autistique a peut-être cette particularité qu'*il ne se voit pas*. Pas de fauteuil roulant ni d'appareillage spécifique mais un trouble neurodéveloppemental complexe qui entraîne de grosses difficultés dans le domaine de la communication et de la socialisation avec autrui. Entre gestion complexe des émotions et faible maîtrise des codes sociaux, l'élève qui présente des troubles du spectre autistique est vite catégorisé comme « en rupture » avec l'école qui ne semble pas être en mesure d'accueillir une telle différence.

¹ Transcription de la vidéo « L'autisme : Bulle, un voyage en Autistan raconté par Joseph Schovanec », en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=25W0ax_eP-k

Cet article souhaite rendre compte d'une expérimentation auprès d'élèves avec autisme dans le cadre d'un dispositif ULIS au sein d'une école « ordinaire » dans le cadre du projet *AUTISM, AUTisme, InégalitéS et (re)Médiations*, projet financé par l'InSHS², dont l'objectif est de lutter contre les inégalités éducatives liées à l'autisme. Nous partons du postulat que l'absence d'habiletés sociales (Liratni et Blanchet, 2019) est la cause d'un faible taux d'inclusion des élèves avec autisme. Les guider, les entraîner aux habiletés sociales permettrait une scolarisation plus efficiente. C'est pourquoi nous proposons la problématique suivante : la pratique théâtrale auprès d'enfants autistes permet-elle l'acquisition des compétences linguistiques, émotionnelles et sociales de sorte qu'elle puisse favoriser leur inclusion ? La pratique théâtrale nous permet d'appréhender cet autre, différent et encore souvent en situation de vulnérabilité dans un environnement non adapté (Dumonteil, 2020). Après avoir mis l'accent sur l'inclusion, ses enjeux et les problématiques que la notion soulève en regard du contexte spécifique de l'autisme, l'article décrira dans une seconde partie le projet AUTISM et les spécificités du terrain et de l'enquête ethnographique menée, ainsi que les premiers résultats de cette étude.

L'inclusion des enfants avec autisme : un enjeu éthique et politique

Qu'est-ce que l'autisme ?

« L'autisme à l'école est une différence invisible et marquante à la fois. « L'Autre » avec autisme, nous envoie sa différence au visage » (Alin 2018, p. 18). Si l'autisme *ne se voit pas* de prime abord, les interactions sociales entre autistes et non autistes peuvent dérouter. Loin des codes sociaux implicites et attendus, entrer en interaction avec une personne autiste amène à élargir son champ des connus, réfléchir sur ses propres pratiques et sur soi-même (Alin, 2018). Reconnu en 1996 comme un handicap en France, et non comme une maladie (on ne guérit pas de l'autisme), l'autisme est un trouble neurodéveloppemental complexe, aux côtés du handicap intellectuel, des troubles de la communication, du trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, du trouble spécifique des apprentissages et des troubles moteurs (Liratni et Blanchet, 2019). L'autisme, ou encore le trouble du spectre autistique (TSA), est une catégorie en constante évolution, dans ses représentations, dans ses définitions ainsi que dans ses frontières avec certaines pathologies psychiatriques (Liratni et Blanchet, 2019). L'une des raisons de cette évolution réside dans le nombre et la juxtaposition des expertises scientifiques dont les enjeux de santé et les jeux de territoire posent des problèmes sensibles (Alin, 2018).

L'autisme cause, dans la plupart des cas, des problèmes de communication, des difficultés dans la gestion des interactions sociales et la répétition de certains comportements spécifiques. L'autisme peut prendre des formes très diverses selon qu'il est lié à d'autres troubles cognitifs ou identifié à un syndrome spécifique. L'autisme peut se présenter sous des formes très diverses, allant du mutisme à l'écholalie, en passant par un excès de verbalisation, loin des codes sociaux attendus

² Institut Nationale des Sciences Humaines et Sociales.

en classe et dans la société. Nous pouvons donner l'exemple de Sofian³ qui ne communique avec nous que sous forme d'écholalies. À un « bonjour Sofian » il répondra nonchalamment « bonjour Sofian » sans trop que nous sachions s'il comprend ce qu'il dit. Nous pouvons également citer Oana qui refuse qu'on l'appelle par son prénom : « Non je ne suis pas Oana je m'appelle *enfant* ». Ce second exemple rend compte plus d'un déficit de ce que Mehdi Liratni et Catherine Blanchet (2019) nomment les « habiletés sociales ». Selon ces derniers, une habileté sociale est comparable à une compétence sociale, un savoir-être et/ou un savoir-faire « dont le but est d'être accepté par les pairs et donc d'éviter l'isolement et la marginalisation » (2019, p. 26). Ces habiletés sociales peuvent être pensées sous forme de liste, historiquement et culturellement établie, que l'on apprend implicitement au cours de notre éducation. Or, cette liste de codes sociaux semble en partie absente chez les personnes autistes et leur vie en société en est impactée, tout comme l'est leur inclusion dans l'institution scolaire.

Loi, scolarisation et inclusion

La loi du 11 février 2005 fait obligation de scolariser l'enfant avec un handicap au plus près de son lieu de résidence. Impossible, selon le texte, de rester sans droit à la scolarisation, impossible de ne plus garantir une égalité des chances. Et pourtant, l'école a encore de gros progrès à faire pour assurer la scolarisation des enfants autistes. Malgré plusieurs plans autisme, en 2018, 30% des enfants avec autisme sont scolarisés, 40% à l'école primaire. Des données contestées par de nombreuses associations dans la mesure où elles ne précisent pas que pour beaucoup, ces scolarisations se font à temps partiel sur des temps très courts. Ainsi Diane, maman de deux enfants dont un est autiste m'explique que l'école « a accepté » de le prendre une heure par semaine⁴. Il est par ailleurs difficile d'avoir des chiffres très précis en raison aussi d'un diagnostic complexe et long. Entre diagnostic et scolarisation, les témoignages des parents rendent compte des nombreuses difficultés : c'est alors une « errance médicale », « l'Everest de la prise en charge », une « angoisse du futur » et un « combat quotidien » qui sont décriés par les parents face à des professionnels très peu, sinon pas, formés⁵. Car la formation est aussi un enjeu crucial. Là où un diagnostic idéal se ferait à l'âge de 18 mois selon de nombreux professionnels de l'autisme, la moyenne en France est autour de 6 ans. C'est d'ailleurs très souvent l'école qui va mettre le doigt sur ce « quelque chose qui ne va pas », ce qui est susceptible d'engendrer une première rupture entre la famille et l'école qui met en avant un enfant « différent » des autres. De nombreux parents témoignent en ce sens en dénonçant une violence institutionnelle très forte, impliquant alors des choix de vie très impactants, entre école à la maison (et obligation de quitter son travail), inscrip-

³ Dans un souci d'anonymisation des données, tous les prénoms des élèves ont été changés.

⁴ Informations relevées dans le cadre d'entretiens menés auprès de parents d'enfants autistes. Le prénom a été changé.

⁵ « Le monde en face. Autisme : mon enfant, ma bataille », 2021, reportage réalisé par Marie-Christine Gambart, diffusé sur France 5 le 30 mars 2021.

tion dans des écoles privées (qui implique un coût non négligeable pour les parents) et expatriation, en Belgique notamment. Ces premiers éléments montrent bien que malgré des lois qui veulent garantir l'égalité pour toutes et tous, le terrain ne suit pas. Pour cause, une considération de l'enfant autiste qui n'est arrivée, en France, que tardivement. Si différents plans autisme ont été mis en place par le gouvernement français, c'est aussi et surtout parce que la France a été condamnée à 5 reprises par le Conseil de l'Europe. En 2004, 2007, 2008, 2012 et 2014, le Conseil de l'Europe a condamné la France pour discrimination à l'égard des enfants autistes, défaut d'éducation, de scolarisation et de formation professionnelle.

Parmi ces plans, la stratégie nationale 2018-2022 pour l'autisme dont la volonté est de garantir la scolarisation effective des enfants et des jeunes. Des moyens sont mis en place afin de faciliter la scolarisation à l'école maternelle en multipliant notamment les unités d'enseignement maternel autisme (UEMA) ou encore les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Si ces derniers objectifs politiques semblent aller dans la bonne direction (Alin, 2018), le manque de moyens empêche la création de ce type d'unités qui demeure trop faible en regard du nombre d'enfants autistes, et le défaut de formation initiale et continue chez les enseignant·es, les éducateur·trices et les praticien·nes est criant. Mais, « au milieu des enjeux de santé, de droit et de citoyenneté, l'inclusion scolaire implique des jeux de territoire et d'expertise entre les nombreux professionnels qui interviennent en particulier dans le secteur médico-social » (Alin, 2018, p. 21). En effet, en amont même du manque de moyens et de formation, la problématique se situe dans une concurrence scientifique. « À la fois pour des questions scientifiques, médicales ou éducatives, chacun met en avant son expertise et la nécessité de son intervention » (Alin, 2018, p. 21). La juxtaposition d'expertises différentes pose des problèmes sensibles, renforce une concurrence qui peut s'avérer « âpre » (Alin, 2018, p. 21) et engendre de nombreux malentendus. Aujourd'hui encore, l'accueil et la scolarisation des enfants avec autisme est principalement assuré par le secteur médico-social et le secteur de la santé (Magerotte, 2012), ne laissant que peu de place à l'éducatif, créant de fait de nombreuses inégalités éducatives. À ce jour, la France a pris un retard « considérable et socialement préoccupant » (Alin, 2018, p. 20) en comparaison avec d'autres pays comme le Canada, l'Italie ou les États-Unis.

Le projet AUTISM, pour lutter contre les inégalités éducatives liées à l'autisme

Constats de départ

L'objectif du projet AUTISM est de lutter contre les inégalités éducatives liées à l'autisme. Il part du constat que les enfants avec autisme ont un accès limité aux pratiques des arts du vivant, à la fois comme usagers mais aussi comme acteurs du champ artistique. C'est là une situation d'inégalité renforcée : les inégalités rendent compte d'un problème d'accès qui est *physique* et *symbolique*. Le projet veut travailler sur cette double inégalité par le biais de la pratique théâtrale. Cette pratique a révélé ses bienfaits notamment aux États-Unis où des recherches sur l'impact de

la pratique théâtrale sur des enfants autistes ont été menées (Corbett et *al.*, 2011). D'autres recherches ont montré que l'activité théâtrale aurait « un impact positif sur les apprentissages réalisés » et jouerait « un rôle positif dans le développement des compétences sociales de l'élève, plus précisément en ce qui a trait à l'empathie, à la régulation des émotions (Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin, 2014) et à l'estime de soi (Kamaruddin, 2010) » (Dubois et Tremblay, 2015, p. 132). La pratique théâtrale serait par ailleurs source de motivation et de plaisir (Dubois et Tremblay, 2015, p. 132). En effet, la pratique artistique, dont le théâtre fait partie, demanderait entre autres aux élèves de prendre des risques (Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin 2014). Il semble cependant que la pratique théâtrale dans le cadre de l'autisme soit limitée au champ de l'art-thérapie et donc au seul champ du soin. Rares sont les initiatives qui font de l'enfant autiste un acteur de la pratique théâtrale en dehors d'initiatives locales, indépendantes de l'institution scolaire et de la recherche académique. Le projet AUTISM veut penser la pratique théâtrale pour l'enfant autiste comme un levier d'inclusion sociale et, par là, de chercher à dépasser les inégalités éducatives. La réflexion menée repose sur l'usage du théâtre dans un dispositif ULIS autisme comme moyen d'enseignement de la langue première, comme facilitateur de l'acquisition du langage, des codes sociaux et de la gestion des émotions. Une des hypothèses qui sous-tend la réflexion émise ici est que la pratique du théâtre, c'est-à-dire l'enseignement *par* le théâtre, et non pas *du* théâtre (Dubois et Tremblay, 2015), est susceptible de développer les compétences communicationnelles, linguistiques et sociales.

Sont ici questionnés les modes d'accompagnement et les dispositifs qui peuvent aider à sa mise en œuvre. Quels dispositifs peuvent être mis en place pour que les enfants autistes aient un véritable accès aux pratiques artistiques, en tant qu'acteurs en formation et non en tant que patients ? En quoi la pratique théâtrale favorise la communication, la compréhension de ses émotions et donc l'apprentissage des interactions et des codes sociaux ? Finalement, comment la pratique théâtrale favorise la réduction des inégalités éducatives chez l'enfant autiste ?

Sur le terrain

Pour ce faire, nous menons une enquête ethnographique et interactionnelle au sein d'un dispositif ULIS autisme de la ville de Montpellier. Pour répondre à une évaluation des compétences pragmatiques, c'est-à-dire pour répondre à la question : « le locuteur tient-il compte du contexte et du cotexte ? », l'observation d'interactions *in situ* est nécessaire pour rendre compte des « stratégies utilisées par l'enfant pour structurer son action sociale, pour contrôler et réaliser son activité communicative » (Bernicot 2005, p. 154). Le travail ethnographique, empruntant largement à la tradition anthropologique (Malinowski, 1974), suppose pour le chercheur ou la chercheuse de s'engager sur un terrain spécifique (Moïse 2009). Le terrain « est (ou devient) un champ d'expériences et de rencontres à travers les pratiques langagières, plus qu'un lieu d'expérimentation. Le terrain se vit, s'intériorise, se note et se donne si possible au temps » (Moïse 2009, p. 73). Le point de départ de la recherche sera celui des situations, des expériences et des discours qui accompagnent ces situations.

Ainsi, c'est accompagnée d'un comédien professionnel, que je me rends dans une unité ULIS autisme au sein d'une école, dite ordinaire, de la ville de Montpellier, à raison de deux heures par semaine depuis le mois d'avril 2021. L'unité est composée d'une douzaine d'élèves qui ne sont jamais tous ensemble en raison notamment des temps d'inclusion en classe dite ordinaire. La durée des séances est de 45 minutes, afin de correspondre aux capacités optimales de concentration des enfants entre 6 et 12 ans. Cependant, en prenant en compte le temps de déplacement (les séances ayant lieu à l'extérieur) et les temps de discussion, je m'y rends environ 2 heures par semaine. Il s'agit là de temps très importants puisqu'ils me permettent d'être au cœur des habitudes interactionnelles des élèves, entre eux, et avec l'enseignante ou les assistantes. Parmi ces temps, la remise du « cahier du jour » pour les élèves partant le midi, lequel comprend une fiche « Les clés du succès » que l'enseignante complète en fonction des comportements scolaires d'apprentissage et de rapport à l'autre. Ce sont là souvent des moments de négociation entre enseignante et élèves, les élèves ayant à cœur le plus souvent de répondre aux objectifs. Ce sont là encore des moments d'interactions rares qui me permettent de prendre en compte les évolutions de leurs compétences langagières, interactionnelles et pragmatiques.

Alors que le comédien mène des ateliers théâtre, je filme et prends des notes. Je fais également certains exercices avec les élèves. Les premières séances se sont déroulées entre avril et juillet 2021, et les séances se poursuivent tout au long de l'année scolaire 2021-2022. Ce sont donc les prémisses d'une étude que je vous livre dans le cadre de cet article.

La responsable de cette unité (à l'époque), n'est pas une enseignante spécialisée et a dû se « former sur le tas »⁶. Elle accueille 12 enfants âgés de 6 à 12 ans, dont la plupart sont diagnostiqués autistes, les autres étant soit en attente de diagnostic, soit TDA/H. Il s'agit d'une classe très hétérogène puisque tous ne sont pas verbaux, ont des degrés de maturité différents, et chaque élève dispose d'un projet pédagogique qui lui est spécifique. C'est un travail coopératif que je mène avec le comédien professionnel, habitué du public autiste, avec l'enseignante référente, le directeur de l'école, ainsi que la référente autisme de l'Hérault. En parallèle de ces ateliers, menés au sein de l'école, nous avons pour projet I) de mettre en place une restitution à destination des parents mais aussi des pairs (c'est-à-dire les autres élèves de l'école) et II) de nous rendre au sein d'un théâtre afin que les élèves découvrent ce type de lieu (lieu inconnu des élèves avant notre intervention). Cela leur permettra d'assister à une répétition de pièce de théâtre et de discuter par la suite avec les acteurs et les actrices. Le choix de cette compagnie n'est pas dû au hasard puisque nous projetons de nous rendre à *La Bulle Bleue*⁷ qui se définit comme un lieu de fabrique artistique et culturel animé par des artistes en situation de handicap, dont nombre de personnes autistes.

⁶ Entretien du 30 juillet 2021.

⁷ <https://www.labullebleue.fr>

Des résultats encourageants. Les bienfaits du théâtre

Comment faire ?

« Comme avec toute autre personne » (Weiss de Diesbach, 2011, p. 141). L'enseignement *par* le théâtre permet à l'enseignant·e d'avoir recours à des activités d'ordre artistique afin de développer des connaissances en lien avec l'acquisition de la langue française d'une part, la relation à autrui d'autre part. Dans ce cadre, le comédien travaille autour de ce qu'il nomme le « théâtre de l'acteur et de l'actrice » via des mises en scène qui mettent en valeur le je(u), sans texte pré-établi. Tout d'abord parce que cela implique de lire et d'apprendre une pièce et que, de fait, cela demande de faire appel à d'autres compétences que celles du je(u) que l'on souhaite mettre en place. Prenons un exemple. L'exercice demandé est le suivant : un personnage très en colère entre dans une pièce, de sorte que l'autre personnage, présent sur les lieux ressent de la peur. Les personnages sont alors dépendants l'un de l'autre, le deuxième ne pouvant avoir peur que si le premier est en colère, et inversement, l'appréhension du deuxième donnant plus d'impact à la colère du premier. Cet exercice rejoint la théorie sur l'interaction comme une action mutuelle et conjointe de deux ou plus de deux participant·es, comme lieu de la constitution de l'ordre social (Goffman, 1973). L'interaction explore le rapport, la rencontre avec l'autre, les dialogues et les échanges. C'est par les interactions que les individus définissent les situations dans lesquelles ils sont engagés. Étudier une interaction sociale c'est étudier les manières de faire des locuteurs et des locutrices qui vont *interagir*, c'est-à-dire la façon dont ils et elles arrivent à construire ensemble des actions pour les un·es et les autres. C'est ce que permet le *jeu de l'acteur*, et c'est ce dont je suis à la recherche, en tant que chercheuse, dans une perspective d'acquisition de compétences linguistiques et sociales pour les enfants autistes. Si le travail se faisait à partir d'un texte, c'est le discours déjà présent qui serait pris en compte et non plus cette interaction soudaine qui se met en place dans l'instant de la scène. Le jeu de l'acteur et de l'actrice crée une interaction, dont on ne connaîtra les aboutissants qu'à la fin du jeu. Cette pratique implique un travail de l'identité sociale, de l'émotion et de sa compréhension. Si nous reprenons l'exemple précédent, tout le je(u) se fera à partir d'une colère, qui doit être affichée dans le corps (crispé), sur le visage (fermé), dans la voix (intonation haute) et la prosodie (rythme élevé), au-delà même des mots utilisés. C'est en devinant cette colère qu'alors l'appréhension et la peur, jouée par le deuxième personnage, se mettent en place. C'est en s'appuyant sur l'autre, ce qu'il entend et ce qu'il voit de l'autre, que la peur sera « facile à jouer, facile à identifier »⁸. Le comédien ne parle pas de « saynète » dont la signification lui semble péjorative, rendant moindre en quelque sorte le jeu de l'acteur et de l'actrice, mais de « courtes scènes », pensées comme des instants emplis de théâtralité et de signifiante.

⁸ Extraits de l'entretien avec le comédien Xavier Gernet, 5 octobre 2021.

Développement des compétences linguistiques : les stratégies d'adaptation

Rappelons qu'au sein de la classe, plusieurs élèves sont non verbaux. Ils n'ont donc pas la capacité cognitive et linguistique de produire un énoncé et d'être en interaction verbale avec autrui. Les dernières recherches sur les interactions atypiques (Wilkinson, 2019) ont mis en évidence l'utilisation de stratégies d'adaptation de la part du locuteur ou de la locutrice atypique. Ces stratégies d'adaptation peuvent être définies comme des caractéristiques du discours qui ne sont pas considérées comme étant une manifestation directe ou une conséquence de la déficience ou de l'autisme mais qui sont des formes adaptées de discours ou de comportements pour faire face à l'interaction. Parmi ces stratégies, nous pouvons citer le recours au non-verbal et au para-verbal pour entrer en interaction, ou pour répondre à une demande. C'est notamment le cas de Jacq, jeune garçon non verbal qui a créé des stratégies pour participer « à sa façon ». Alors qu'il n'est pas en mesure de tenir un discours, d'un point de vue strictement verbal, il n'hésite pas à participer aux exercices présentés. Il en est même souvent demandeur en levant la main et en prononçant le son [na] qu'on interprète comme signifiant « moi ». L'exercice du téléphone est particulièrement apprécié des élèves. Pour cause, le comédien enlève une de ses chaussures et compose sur cette chaussure un numéro de téléphone avant de la mettre à l'oreille. Il appelle un à un les élèves car il a un problème : il a perdu une chaussure ! Peuvent-ils et peuvent-elles l'aider à la retrouver ?

Xavier1. euh à qui j'veis téléphoner/
Jacq2. a na na na [ce qui signifie moi]
Xavier3. je téléphone à qui/ à qui j'veis téléphoner/
Jacq4. A NA
Nolwenn5. à Jacq/
Jacq6. iii
Xavier7. Jacq j'ai son téléphone/
[...]
Xavier8. J'veis lui téléphoner pour qu'il+ parce que euh j'ai pas compris où était ma chaussure euh+ hop hop hop hop+ <toc toc> (Xavier met sa chaussure à l'oreille) ça sonne (1.5) ALLO/
Jacq9. i
Xavier10. Jacq/
Jacq11. i
Xavier12. bon+ dis donc euh excuse-moi j'te+ euh j'te dérange un peu euh j't'appelle parce que je voudrais savoir où est ma chaussure je sais pas où je l'ai mise
Jacq13. <apa> (Jacq désigne du doigt un coin de la salle)
Xavier14. où ça/ là-bas
Jacq15. oua
Xavier16. derrière moi/
Jacq17. i
Xavier18. t'es sûr/
Jacq19. <il rit>

Xavier20. bah non j'vois des chaussures mais c'est pas les miennes+ bon bah écoute ça fait rien+ j'vais demander à quelqu'un d'autre+ d'accord/
 Jacq21. i
 Xavier22. bon bah à bientôt+ au revoir
 Jacq23. <il rit>

Dans cet extrait, je me permets d'intervenir car je vois que Jacq a très envie d'entrer en interaction et je ne suis pas sûre à ce moment-là que les phonèmes qu'il utilise [a na] aient été perçus et saisis par le comédien. Au tour 5 donc, je réponds à Jacq en lui montrant que j'ai compris qu'il voulait participer et il répond par ailleurs à ma question par le son [i] dont je présume qu'il signifie oui. Le comédien prend alors en compte notre demande et téléphone à Jacq. Là où d'autres peuvent entrer dans la fonction phatique du langage par le « allô », ce n'est pas le cas de Jacq et le comédien lui indique, au tour 8, qu'il souhaite entrer en communication (« ça sonne » puis « allô » avec une intonation haute). Parmi les stratégies d'adaptation employées par Jacq, on se rend compte qu'il utilise des sons proches des mots attendus ([i] pour « oui », [na] pour « moi », [apa] pour « là-bas ») ainsi qu'une gestuelle très précise qui l'aide à se faire comprendre (il utilise notamment ses bras et ses mains pour montrer une direction). On remarque par ailleurs que tout le temps de l'échange, Jacq regarde le comédien dans les yeux, alors même que certaines personnes autistes auront plutôt tendance à éviter le contact oculaire. Mais, étant non verbal, c'est une façon pour Jacq de garder contact avec l'autre et de montrer qu'il est toujours dans la conversation. De la même façon, l'usage du rire, stratégie para-verbale, va lui permettre aussi de co-construire l'interaction en montrant qu'il reste dans l'échange.

Compétences sociales : l'exemple d'Oana

Lors de nos premières séances d'observation, nous nous sommes vite rendu·es compte qu'Oana avait un profil un peu plus particulier que les autres. Si elle est verbale, elle parle peu et le plus souvent en anglais, la langue de son père. Elle a un comportement très agressif envers les autres qu'elle tape ou mord facilement. Elle porte un casque anti-bruit en permanence sur les oreilles et construit des personnages qu'elle fait vivre dans un coin. C'était, au début de l'étude, la seule qui ne se mélangeait pas aux autres, et cela se ressentait depuis l'espace classe. Ce dernier a en effet été pensé en plusieurs zones, lieux d'échanges (des bancs ont été placés en cercle afin de faciliter l'interaction), lieu plus « scolaire », typique d'une classe traditionnelle avec des tables en face d'un tableau noir, lieu dédié aux jeux et aux pratiques manuelles en groupe puis un dernier espace, en retrait de la classe, caché derrière une armoire, contenant un bureau et un autre tableau, plus petit. C'était le lieu pensé pour Oana puisqu'elle qui ne supportait ni la présence de l'autre, ni le bruit⁹. Autant dire que nous savions que l'inclure dans les ateliers théâtre ne serait pas exempt de difficultés. Mais c'était sans compter sur un objet médiateur que l'on ne soupçonnait pas : la caméra. Oana a vite été intriguée par la caméra que je tenais dans la main et

⁹ Ce lieu dédié à Oana n'existe plus aujourd'hui.

qui me permettait d'appréhender « les autres » auxquels elle ne se mêlait pas. Lors des premières séances, elle s'est approchée très furtivement de moi et a regardé, pardessus mon épaule, à travers la caméra. Elle a observé et contemplé celles et ceux qu'elle finit par nommer « les copains » lors de la deuxième séance. C'est alors que nous avons eu l'idée d'amener une deuxième caméra lors de la troisième séance. Peut-être voudrait-elle prendre d'elle-même cette caméra pour appréhender les autres ? Cela a fonctionné. Nous avons posé nonchalamment une caméra sur une table, de sorte qu'elle puisse la voir, puis avons procédé comme d'habitude. Elle a mis peu de temps à l'apercevoir, comprenant qu'elle lui était destinée. Elle s'en est emparée, a demandé de l'aide pour l'allumer puis est retournée dans son coin pour filmer ses personnages. À ce moment-là, nous décidons de la laisser faire. Elle a fini par s'avancer vers moi et filmer « ses copains » à mes côtés. Contre toute attente, elle a fini par s'approcher de telle sorte qu'elle est entrée dans le cercle avec ses camarades sans même s'en rendre compte, caméra toujours à la main. Nous avons procédé ainsi plusieurs séances. Oana finira par « lâcher » la caméra pour entrer dans ce cercle de manière volontaire et sans artefact.

En parallèle, elle a accepté petit à petit de participer aux ateliers grâce à « l'intelligence du comédien », qui, à force de patience et de persévérance, de tentatives et d'essais, a réussi à la faire participer, de plus en plus et de son plein gré. C'est le cas lors de la séance du 21 mai 2021, où le comédien propose l'exercice du téléphone et de la chaussure perdue. Après avoir appelé tous les enfants, il tente d'appeler Oana, qui est dans un coin de la salle.

Xavier1. allô/ Oana/

[Attente]

[Oana ne répond pas mais elle le regarde. Elle comprend donc qu'il tente d'entrer en communication.]

Xavier2. je crois qu'elle n'est pas là

[Oana marmonne]

Xavier3. oh elle a un répondeur+ j'entends son répondeur

[Oana marmonne à nouveau]

Xavier4. oh bah c'est ça+ elle me dit j'suis pas là j'suis en train d'jouer euh j'fais des marionnettes j'sais

[Oana marmonne]

Xavier5. c'est ça/ bon bah écoute Oana c'était moi c'est Xavier à l'appareil+ j'te rappellerai c'est juste une histoire de+ de chaussure+ j'vais pas t'embêter plus

[Oana se met à marmonner, de façon un peu plus forte cette fois-ci]

Xavier6. j'entends un peu parler quand même+ c'est bizarre ça+ j'ai l'impression qu'elle est+ qu'elle est là+ Oana est-ce que t'es LÀ/

[Oana marmonne toujours, je perçois quelques mots en anglais]

Xavier7. oh ouais ouais ouais ouais ouais j'entends causer au loin (1) elle a dû poser son téléphone+ est-ce que tu m'entends Oana/

Oana8. non

Xavier9. est-ce que tu m'as reconnu au téléphone/ c'est+ c'est Xavier

[Oana marmonne, en anglais me semble-t-il]

Xavier10. peut-être elle parle anglais+ parce que des fois elle parle anglais et j'comprends trop moi+ je sais pas+ j'entends pas (1) bah écoute euh+ bon bah écoute ça fait rien on s'dit à+ à une autre fois+ à l'autre séance

Oana11. oui [puis marmonne]
 Xavier12. ah oui elle est là c'est sûr hein+ je l'entends
 [...]
 Xavier13. bon+ j'te rappellerai un autre coup hein Oana+ je veux pas t'embêter
 d'accord/ à une autre fois+ allez au revoir
 Oana14. au revoir
 Xavier15. ah elle m'a dit au revoir

Cet extrait est très représentatif des échanges que nous pouvons avoir avec des élèves autistes, dans une volonté d'interaction difficile à mettre en place. Ici, j'aimerais souligner le travail du comédien qui a insisté, toujours dans le jeu du théâtre, en mettant en place la possibilité de laisser un message, ce qui a permis une amorce d'interaction, Oana ayant à son actif deux tours de parole (en dehors des bruits qu'elle faisait et dont la transcription est infaisable). On notera par ailleurs qu'elle ne marmonnait que lorsque le comédien lui laissait la parole, ce qui montre qu'elle a compris le système de tour de parole et qu'elle le respecte, à sa façon. Ce sont ces petits moments, qui peuvent paraître anodins, mais qui nous ont permis de tisser une relation de confiance avec Oana qui aujourd'hui, au mois de novembre 2021, est beaucoup plus à l'aise avec le groupe classe *a fortiori* dans les ateliers théâtre. Oana n'est plus un électron libre dans la salle mais s'assied en cercle, auprès de nous, et fait les exercices demandés. Elle intervient et va même jusqu'à jouer, dans l'échange avec l'autre et la co-construction de l'interaction.

Pour conclure et ouvrir

Si l'inclusion des élèves autistes apparaît comme une priorité gouvernementale ces dernières années, la France demeure en retard en regard d'autres pays. Pour autant, des projets sont mis en place à l'instar du projet AUTISM et la lutte contre les inégalités éducatives présente un enjeu particulier comme en témoigne la mise en place d'un Réseau Thématique de Recherche sur les inégalités scolaires au sein du CNRS. Dans le cadre de cet article, nous avons voulu montrer que la pratique théâtrale, comme pratique artistique, est à même de favoriser les interactions et donc de permettre une amélioration des difficultés qui empêchent l'élève autiste d'être scolarisé à temps plein. Si les premiers résultats que nous livrons ici sont les prémisses d'une plus longue étude, toujours est-il que les données sont très encourageantes et nous incitent à poursuivre en ce sens. En six mois, tous les enfants ont accepté le travail du théâtre et la mise en scène du je(u). Les compétences linguistiques sont en nette amélioration et les compétences sociales progressent également. Nous espérons pouvoir rendre compte de l'acquisition de ces nouvelles aptitudes dans le cadre d'une restitution, ce qui, pensons-nous, valorisera aussi leur image auprès de leurs pairs. Car si l'inclusion est un travail qui se fait du côté des enfants autistes, il ne peut se faire sans l'aval des autres, prêts à les accueillir dans une école mixte et diversifiée.

Conventions de transcriptions

+	courte pause
(1)	pause en secondes
/	intonation montante
LÀ (majuscules)	intonation forte
Soulignement	chevauchements

Bibliographie

- ALIN, C., « Les en-je(ux) de l'école inclusive », *Contextes et didactique*, 10, 2018, 17-27.
- BARRY, V., « L'école inclusive au prisme de l'altérité », *La nouvelle revue*, 82, 2018, 9-25.
- BERNICOT, J., « Le développement pragmatique chez l'enfant », dans B. Piérart (dir.) *Le langage de l'enfant*, De Boeck Supérieur, 2005, p. 145-159.
- CORBETT BLYTHE, A., GUNTHER J.R., COMINS, D., PRICE, J., RYAN, N., SIMON, D., SCHUPP C.W., RIOS, T., "Brief Report : Theatre as Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 2011, 505-511. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10803-010-1064-1.pdf>
- DUBOIS, J. et TREMBLAY, O., « L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques », *Lidil*, 52, 2015, 129-152.
- DUMONTEIL, J., « Autistes : entre situations de vulnérabilité et pouvoir d'agir ? » *Éducation et socialisation* [En ligne], 57, 2020. <https://journals.openedition.org/edso/12673>
- GARDOU, C., « Entretien. Il n'y a pas de vie minuscule à l'école », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 2013, 13-22.
- GOFFMAN, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, tomes 1 et 2, Minit, 1973.
- LE PRÉVOST, M., « Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 2010, 55-66.
- LIRATNI, M. et BLANCHET, C., *Enseigner les habiletés sociales aux enfants avec autisme*, Dunod, 2019.
- MAGEROTTE, G., « Les défis de la scolarisation des élèves et étudiants avec autisme », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 2012, 88-99.
- MALINOWSKI, B., *Les jardins de corail*, Maspero, 1974.
- MAZERAU, P., « La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française », *Le Français Aujourd'hui*, 177, 2012, 29-37.
- MOÏSE, C. *Pour une sociolinguistique ethnographique, sujet, discours et interactions dans un espace mondialisé*, HDR. Tours, 2009.
- WEISS DE DIESBACH, C., « Un atelier théâtre et jeu masqué avec de jeunes adultes autistes », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 85-86, 2011, 141-156.
- WILKINSON, R., "Atypical Interaction : Conversation Analysis and Communicative Impairments", *Research on Language and Social Interaction*, 52, 2019, 281-299.
- WINNER, E., GOLDSTEIN THALIA, R. et VINCENT-LANCRIN S., "Does art education foster creativity ? The evidence so far", dans L. O'Farrell, S. Schonmann et E. Wagner (dir.), *International yearbook for research in arts education*, Waxmann, 2014, p. 95-100.