

Handicap, pratiques culturelles et participation sociale

Rapport final, avril 2013.

Projet soutenu par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) et la mission Recherche de la direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques du ministère des Affaires sociales et de la Santé (DREES-MiRe), dans le cadre de l'appel permanent en matière de recherches sur le handicap et la perte d'autonomie.

Convention n°10 4671 signée le 4 novembre 2010

Responsables :

Vincent DUBOIS (Institut d'Études Politiques, Strasbourg)

Serge EBERSOLD (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés, Suresnes)

Rapport rédigé par :

Frédéric CHATEIGNER

en collaboration de Béranger DOMINICI

et avec la contribution d'Anne-Lise BÉNARD

Contact :

frederic.chateigner@inshea.fr

Table des matières

Remerciements.....	7
Introduction.....	9
Cadre de la recherche : mobilisations et discours.....	9
Un problème public.....	11
Une double universalisation.....	12
Contre-modèles.....	13
Problématique.....	15
Méthodologie.....	16
Principaux résultats.....	17
Chapitre 1. L'effet du handicap sur les pratiques culturelles. Approche statistique.....	19
1. Méthodologie.....	19
1.1. Un angle mort des études statistiques sur le handicap ? Résumé du rapport Roussel (2004).....	19
1.2. Quelles données ? « Pratiques culturelles », HID et Handicap-Santé.....	20
1.2.1. Les limites des enquêtes « Pratiques culturelles ».....	21
1.2.2. De HID à Handicap-Santé.....	21
1.2.3 Limitations au volet « ménages » et aux 20-60 ans.....	24
1.2.4. Réitération sur Handicap-Santé de la démarche du rapport Roussel.....	25
1.3. Isoler l'effet-handicap. Construction des indicateurs.....	25
1.3.1. Indicateurs de limitations fonctionnelles.....	25
1.3.2. Autres regroupements.....	27
2. Effet des limitations fonctionnelles sur les loisirs déclarés.....	27
3. Insatisfactions et obstacles.....	31
3.1. Déclarer une frustration : l'effet paradoxal des LF.....	31
3.2. Les obstacles déclarés.....	34
4. Un domaine où les discriminations sont faiblement ressenties.....	36
5. Des niches de surpratique ?.....	37
6. L'étrange absence des chiffres.....	38
Chapitre 2. L'inclusion en pratique. Ethnographie de deux ateliers artistiques.....	43
1. L'ethnographie d'ateliers artistique : raisons et difficultés d'un choix de méthode.....	43
1.1. Pourquoi une approche ethnographique.....	43
1.2. Brève présentation des terrains.....	44
1.2.1. Un atelier de danse dans une école artistique municipale.....	44
1.2.2. Un atelier de musique dans un centre socioculturel.....	45
1.3. Difficultés pendant et après l'enquête.....	45
2. Contexte : deux transformations.....	46
2.1. L'effet de la loi du 11 février 2005.....	46
2.2. Repli des ESAT sur la fonction de production et externalisation de l'encadrement des loisirs.....	48
3. Deux ateliers : différences et convergence.....	49
3.1. Création : origine militante ou origine institutionnelle.....	49
3.1.1. Les ateliers de musique d'un centre socioculturel.....	49
3.1.3. Les ateliers de danse d'une école municipale.....	52
3.2. animateurs.....	53
3.2.1. Directeurs : des rapports au handicap différents.....	53
3.2.2. Recrues : une différence moindre mais maintenue.....	54
3.3. Fonctionnement des ateliers.....	55
3.3.1. Les ateliers de danse municipaux : un enseignement adapté.....	55
3.3.2. Les ateliers de musique.....	58

4. Des interprétations multiples.....	61
4.1. La « revanche » d'un participant	62
4.2. Les professionnels : art, politique, thérapie, animation.....	63
4.2.1. Légitimisme artistique.....	63
4.2.2. Transformation sociale.....	63
4.2.3. Thérapie.....	64
4.2.4. Plaisir.....	65
4.3. Les parents : divertir, stimuler, valoriser, souffler.....	65
4.3.1. Un loisir.....	65
4.3.2. Une stimulation.....	67
4.3.3. Une mise en valeur.....	68
4.3.4. Un moment de répit.....	69
Conclusion.....	69
Conclusion générale.....	71
Références bibliographiques.....	73

Liste des tableaux

Tableau 1: Comparaison entre le module G de HID et le module M de HS.....	23
Tableau 2: Lien entre score de LF physique et degré de LF physique (tableau croisé).....	26
Tableau 3: Lien entre degré de LF cognitive et score de LF cognitive (tableau croisé).....	26
Tableau 4: Répartition de la population en quatre classes de LF physique.....	27
Tableau 5: Répartition de la population en trois classes de LF cognitive.....	27
Tableau 6: Facteurs influant sur les loisirs (régressions).....	30
Tableau 7: Variables influant sur la satiété en matière de loisirs (régression logistique).....	33
Tableau 8: Modalités influant sur les loisirs et sur le sentiment de satiété (synthèse).....	34
Tableau 9: Variables influant sur les motifs de frustration déclarée en matière de loisirs (régressions)	35
Tableau 10: Pratiques culturelles chez les étudiants, dont les étudiants handicapés (source : Conditions de vie des étudiants, 2010).....	37

Liste des figures

Illustration 1: Distribution des scores de pratiques de loisirs en fonction de la satiété/frustration à l'égard des loisirs (boîtes à moustaches).....	32
Illustration 2: Pourcentage d'individus ayant participé à une activité de création artistique dans l'année, en fonction de l'âge et de la présence d'un problème psychologique.....	38

Remerciements

Ce travail a reçu le soutien de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) et de la mission Recherche de la direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques du ministère des Affaires sociales et de la Santé (DREES-MiRe), dans le cadre de l'appel permanent en matière de recherches sur le handicap et la perte d'autonomie. La recherche, placée sous la responsabilité de Vincent Dubois (Institut d'études politiques de Strasbourg) et de Serge Ebersold (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés – INS HEA) a été coordonnée par Frédéric Chateigner, en collaboration avec Béranger Dominici (pour l'enquête du chapitre 2), ainsi qu'avec la contribution d'Anne-Lise Bénard (pour des recherches exploratoires en amont du chapitre 1). La rédaction finale est due à Frédéric Chateigner, sur la base d'une première version due à Béranger Dominici pour le chapitre 2.

Nous remercions la CNSA et la DREES-MiRe qui ont rendu possibles ce travail, ainsi que tous nos interlocuteurs (collègues et personnes interrogées) durant la réalisation de celui-ci, notamment Estelle Czerny (responsable administrative de l'équipe SAGE à l'université de Strasbourg) et Thérèse Barbier (documentaliste à l'INS HEA). En particulier, le travail a profité de la participation de Frédéric Chateigner au conseil scientifique du colloque « Handicap, éducation artistique et culturelle » coorganisé par l'INS HEA et le ministère de la Culture les 27 et 28 juin 2013 au musée du quai Branly.

Le chapitre 1 a fait l'objet d'interventions de Frédéric Chateigner (en collaboration avec Anne-Lise Bénard) au séminaire d'exploitation de l'enquête Handicap-Santé, Institut français de recherche sur le handicap (Maison des sciences sociales du handicap, Paris, 8 mars 2012), ainsi qu'au séminaire de recherche de l'INS HEA (13 juin 2012). Le chapitre 2 correspond à une intervention de Béranger Dominici, en collaboration avec Frédéric Chateigner, programmée pour le colloque « Handicap, éducation artistique et culturelle ». D'autres interventions doivent prochainement exploiter et enrichir ce travail, notamment dans le sens d'une socio-histoire de la cause de l'accessibilité en matière culturelle.

Introduction

Cadre de la recherche : mobilisations et discours

Depuis une vingtaine d'années, le droit d'accéder à la « culture » s'est vu spécifiquement reconnu aux personnes en situation de handicap par des textes normatifs nationaux (loi du 11 février 2005), européens (résolution du Conseil de l'Union Européenne du 6 mai 2003) ou mondiaux (résolution de l'ONU du 29 décembre 1993, convention du 13 décembre 2006). En France, ces incitations renvoient à de nombreuses initiatives tant privées qu'étatiques. Un domaine d'intervention publique – au sens large du terme – commence à se dessiner dans les années 1980 mais il faut attendre les années 1990 pour que la cause de l'accessibilité culturelle s'autonomise à l'égard de l'ensemble des usages de l'art dans les institutions médico-sociales. Ainsi, l'association Cemaforre, lors sa création à Orléans en 1985, regroupe encore des médecins, des psychologues et des artistes ; elle se consacre pendant dix ans à des actions de terrain et de formation en milieu hospitalier principalement, y compris à des fins thérapeutiques. C'est seulement dans le courant des années 1990 que, tout en gagnant en importance, Cemaforre se spécialise dans l'accessibilité culturelle, indépendamment de la perspective thérapeutique (Cemaforre, 2013). L'autonomisation à l'égard des institutions d'accueil et de soin suit une chronologie comparable dans l'association Musique Et Situations de Handicap (MESH) : créée en 1984, elle commence par « fai[re] entrer la musique dans les établissements de soin, dans les écoles, là où elle est nécessaire, c'est-à-dire partout », avant d'étendre son activité à l'entrée des personnes handicapées elles-mêmes dans les cadres ordinaires de la pratique musicale (création du réseau Musique et Handicap du Val-d'Oise en 2001, puis d'un réseau national en 2009 – *cf* Musique Et Situation de Handicap, 2013). D'autres acteurs collectifs, dont l'action est d'emblée située principalement en-dehors des institutions médico-sociales, apparaissent dans les années 1990 : par exemple Regard'en France Compagnie, compagnie théâtrale qui deviendra en 2010 le Centre Ressources Théâtre Handicap (CRTH) (Centre Ressources Théâtre Handicap, 2013). Au niveau du ministère de la Culture et des grandes associations consacrées au handicap, la création par décret de la Commission nationale Culture et Handicap en 2001 consacre et institutionnalise les mobilisations des années 1990 (Ministère de la Culture et de la Communication, 2013).

Pourtant, la question des pratiques et politiques culturelles du handicap et de leurs effets sociaux a été assez peu abordée par la recherche scientifique – très mince au regard d'une abondante, et évidemment précieuse, littérature d'expertise professionnelle, sur laquelle nous allons revenir. L'essentiel de la production relève d'une recherche partie prenante, embarquée au côté des promoteurs des pratiques culturelles impliquant des personnes handicapées – position légitime mais qui gagnerait à être complétée par travaux plus objectivants. Certes, des études de cas travaillent sur la représentation du handicap dans l'histoire de l'art et de la littérature (Blanc et Stiker, 2003). Mais du côté de la sociologie et de l'histoire des politiques et pratiques culturelles, la question du handicap a été peu abordée, prisonnière sans doute d'un paradigme politico-esthétique universaliste (formé sous le ministère Malraux et assez peu modifié par la suite), historiquement mâtiné par la domination d'une approche en termes de classes sociales (et secondairement d'âge ou d'espace) (Dubois, 1999). Cette alliance s'est montrée défavorable, politiquement comme scientifiquement, à la politique et à la culture des « minorités » et des « identités ». Le rapport de Pascale Roussel (Roussel, 2004) à partir de l'enquête Handicap, Incapacités, Dépendances constitue une exception importante et un point de départ pour le volet statistique de notre enquête (*cf infra*). En ce qui concerne les méthodes ethnographiques, quelques précédents existent également (notamment Archimed, 2005 et Guigou, 2010), mais qui ressortissent plutôt d'une sociologie partie-prenante ou d'une approche radicalement descriptive plutôt qu'explicative et critique (Guigou, 2010, s'inspire

ainsi de Nathalie Heinich). Du côté des *disability studies* anglo-saxonnes ou scandinaves, les sources d'inspiration ne sont guère transposables. L'apport empirique des travaux sur la *disability culture* (au-delà de la culture sourde fondée sur l'usage de la langue des signes, du moins) est souvent trop mince pour dépasser le constat d'une homologie entre la problématique de la culture du handicap et celle de toute culture dominée (Grignon et Passeron, 1989). On relève toutefois, en Suède, une enquête néo-institutionnaliste sur les groupes faisant pratiquer le théâtre amateur à des personnes atteintes de déficience intellectuelle (Ineland 2004, 2005 ; Ineland et Sauer, 2004 ; Ineland et Sennart, 2007).

Le véritable cadre de la recherche est donc moins un espace de productions scientifiques qu'un espace de discours – disons-le quitte à forcer le trait – *indigènes*. Les mobilisations autour de l'accessibilité culturelle ont en effet engendré de nombreux discours de ce type – témoignages, manifestes, guides pratiques ou annuaires. Dans un corpus réuni à titre exploratoire au début de cette enquête¹, on relève ainsi des moments importants dans l'objectivation éditoriale du domaine « culture et handicap ». *L'Encyclopédie Culture et Handicap* publiée en cinq volumes, couvrant chacun un domaine artistique, de 1996 à 1998 par l'association Cemaforre peut être considérée comme le premier moment éditorial donnant corps à la cause de l'accessibilité culturelle autonomisée à l'égard des perspectives thérapeutiques (Fertier, 1996-1998). À partir de 2007, le ministère de la Culture publie lui-même une collection de guides pratiques (Ministère de la Culture et de la Communication, 2007, 2008 et 2010) qui consacre l'élévation de l'accessibilité culturelle au rang de cause validée par l'État et qui, à ce titre, tend à se passer des plaidoyers (critique des préjugés, éloge de grands artistes handicapés, prise de distance envers l'art-thérapie et l'animation...) qui occupaient encore une bonne place dans *L'Encyclopédie* de 1996-1998. Cette dernière s'adressait en outre à un public hétérogène (personnes handicapées, associations, établissements, institutions...), là où les guides du ministère s'adressent aux établissements (démarche amorcée dès 1994 avec un *Manuel d'accessibilité physique et sensorielle des musées*) – complétées en cela par d'autres ouvrages pratiques s'adressant aux collectivités locales (Ferraille 2007 ; Cemaforre 2008). À côté de ces guides et annuaires qui progressivement peuvent se reposer sur l'évidence de la cause, de nombreuses publications – actes de colloque et numéros de revue surtout – multiplient les points de vue sur telles ou telles expériences associant action culturelle et handicap. L'éclectisme propre aux actes de colloques et dossiers de revue (parmi lesquels il faut signaler deux dossiers de *La nouvelle revue de l'AIS* : Klein et Viallefond, 2002 et Viallefond, 2004) apparaît également dans la plupart des ouvrages (Bonnefon, 2010 ; Gardou et Saucourt, 2005), même si l'on trouve quelques témoignages-manifestes d'une expérience donnée (notamment Chalaguier, 1992 ; Merle d'Aubigné, 1998 ; Parsat, 2012...) Cet éclectisme tend à donner l'image d'un domaine foisonnant et relativement consensuel, image caractéristique de la construction d'une cause relativement jeune – les désaccords et critiques entre promoteurs de celle-ci tendant à passer au second plan et l'accord général pour écarter certaines catégories alternatives (thérapie, animation – *cf infra*) constituant un socle minimal.

À défaut d'une revue de littérature scientifique qui tournerait forcément court, c'est donc à une synthèse des principaux thèmes et formes de ces discours indigènes qu'il convient de se livrer en premier lieu. Cette exploration – que nous avons voulu synthétique et critique plutôt qu'exhaustivement descriptive – permet de mettre en lumière des tensions qui traversent les représentations, par les acteurs eux-mêmes, de la cause de l'accessibilité culturelle. Une telle synthèse ne se substitue pas à une socio-histoire de cette cause, qui demeure à écrire mais qui, compte tenu de la relative jeunesse des mobilisations et de leur degré d'institutionnalisation encore incertain, ne saurait encore l'être qu'en multipliant des monographies d'institutions et de pratiques,

¹ La synthèse ci-dessous s'appuie sur un corpus constitué notamment grâce à l'aide de Thérèse Barbier du service de la documentation de l'INS HEA. Il comprend une centaine de références, mais nous ne citons par la suite que quelques exemples.

surtout si l'on souhaite dépasser les facilités d'un biais national (au détriment des entreprises locales moins visibles) et légitimiste (au détriment des expériences peu ou pas reconnues, en particulier, par le ministère de la Culture). Une socio-histoire devrait de surcroît s'appuyer sur une histoire sociale des institutions et agents en charge de la question du handicap de manière générale, laquelle reste à bien des égards à écrire pour la période la plus récente (Barral *et alii*, 2000 ; Stiker, 2009). Notre tableau introductif n'a donc vocation qu'à poser les questions que le cœur de la recherche explorera sur des bases empirique.

Deux éléments nous paraissent centraux dans les discours sur les liens culture-handicap : d'une part la construction de l'accessibilité culturelle comme problème public, d'autre part l'universalisation de ce problème.

Un problème public

Le premier trait est la *construction d'un problème public* – « construction » ne signifiant bien sûr nullement l'irréalité ou à l'illégitimité de la cause concernée, mais renvoyant au fait qu'il a fallu aux défenseurs de celle-ci mettre en forme une masse de faits dispersés pour en tirer un objet de mobilisation posé comme légitime (pour l'esprit de cette analyse, voir Gusfield, 2009). La construction d'un problème public implique ici à la fois l'affirmation d'un droit commun, le constat de sa transgression généralisée et la mise en avant de rares mais importants cas d'accès à ce droit en dépit de tous les obstacles – *success stories* qui attestent à la fois du caractère réaliste de la revendication d'égalité et du travail restant à accomplir.

Le rappel du droit positif, dont nous avons donné plus haut quelques éléments, est très fréquent. Le droit à la culture des personnes handicapées est généralement présenté comme une conquête située dans deux cadres : celui d'une politique du handicap échappant enfin à un prisme caritatif, misérabiliste, médical et essentialisant (le passage du « modèle médical » au modèle « social ») et celui de la démocratisation culturelle. Le premier de ces cadres paraît cependant plus sollicité que le second : on ne trouvera guère, dans les discours promouvant l'accessibilité culturelle, les éléments historiques habituels aux discours sur les politiques culturelles. Il faut sans doute rapprocher cette relative rareté de la chronologie de l'émergence de cette cause : l'accessibilité culturelle aux personnes handicapées, à l'instar de l'action culturelle visant d'autres « publics spécifiques » (dont il s'agit toujours, tout en la construisant, de dénier au moins partiellement la spécificité), se développe surtout à partir des années 1990, soit dans une phase de reflux de la prophétie de la démocratisation culturelle, que les investissements massifs (matériels comme symboliques) des premières « années Lang » avait relancée. Si l'accessibilité culturelle fait fond sur le droit à la culture légitime, elle se développe donc dans un contexte de désinvestissement et d'incertitude, entretenu par des statistiques des pratiques culturelles perpétuellement décevantes. Il n'est guère possible de présenter la démocratisation culturelle (au sens d'un accès massif et effectif des classes populaires ou moyennes, porteuses d'un capital culturel modeste, aux œuvres légitimes et promues comme telles par les administrations culturelles) comme une réalisation couronnée de succès dont il s'agirait seulement de combler les lacunes. En ne conservant que des liens relativement faibles aux discours de politique culturelle générale, sinon *via* l'universalisation du handicap (*cf infra*), les discours sur l'accessibilité culturelles tâchent de jouir de la légitimité d'une cause sans s'attarder sur un prisme classiste qui non seulement a vraisemblablement écrasé, jusqu'à récemment, la question « minoritaire » que représente le handicap, mais de surcroît ne peut guère être présenté comme appartenant au passé. (On reviendra au chapitre 1 sur un élément frappant à ce titre, la quasi-absence d'usage des statistiques.)

L'affirmation d'un droit s'accompagne de la dénonciation d'un déni de justice. Celle-ci prend la forme de récits d'injustices subies au regard du droit à la culture ; récits sans doute moins

systématiques qu'en matière de droit à la scolarisation (on verra au chapitre 1 que le domaine des loisirs est perçu comme relativement peu discriminant, sans doute du fait de sa diversification qui prête aux stratégies de contournement et d'autocensure) mais qui se taillent une place dans les tableaux – à bon droit – sombres de la discrimination générale à l'endroit des personnes handicapées. Ainsi, le « livre noir » publié par l'Association des paralysés de France inclut une catégorie « loisirs », où sont relatés des expériences de discrimination aussi bien dans des restaurants que dans des théâtres, cinémas ou musées (Kerloc'h, 2005 : 87-101).

Ces exemples de déni de droit, enfin, sont souvent intégrés dans des récits prouvant la possibilité de dépasser les obstacles : l'encyclopédie *Culture et handicap* (Fertier, 1996-1998) donne ainsi, pour chaque discipline artistique, de longues notices biographiques d'artistes reconnus et atteints d'un handicap, que celui-ci ait un rapport direct avec la forme de création concernée ou moins directement.

Une double universalisation

Mais la cause de l'accessibilité culturelle demeurerait en l'état, sinon indéfendable, du moins bien difficile à faire émerger sur un agenda d'action publique. Il est en effet facile de la tenir pour mineure, et ce à deux titres. Mineure parce que minoritaire, d'abord, par la faible proportion de personnes concernées dans l'ensemble d'une population (même s'il est possible de jouer sur les définitions du handicap pour augmenter considérablement ce ratio). Mineure du point de vue des conditions de vie des intéressés, ensuite : quand il y a tant à faire en matière d'accès à des conditions de vie matériellement et symboliquement décentes, et en particulier d'emploi, de scolarisation, de logement, de mobilité ou de jugements portés par les valides, l'usage du temps libre peut passer pour un front très secondaire. Ces deux formes de réduction (à la minorité handicapée *vs* la majorité valide, au superflu *vs* le nécessaire) sont redoublées s'agissant précisément de culture artistique : si l'accessibilité des biens et pratiques culturels concerne ce qui demeure une minorité, et une minorité à laquelle est déjà trop souvent déniée l'essentiel, le risque est grand que les biens présentés comme « accessibles » se voient taxer de particularisme (au rebours d'une logique d'audience universelle) et d'insignifiance (au rebours de toute prétention à une quelconque importance vitale de la culture artistique). À cette double minorisation par le nombre et par la priorité d'autres enjeux, menace aggravée par la doxa esthétique, les discours pris dans leur ensemble répondent par une double universalisation de la cause de l'accessibilité, réponse renforcée par l'enjeu culturel : d'une part en universalisant la question de l'accessibilité au-delà du handicap, en particulier en matière culturelle ; d'autre part en inversant l'ordre des priorités entre culture artistique et autres terrains, quitte à devoir conjurer le spectre de l'hétéronomie artistique.

La première des stratégies, la plus explicitement assumée, consiste à présenter tendanciellement toute difficulté d'accès à la culture artistique comme un handicap, de sorte que toute politique culturelle du handicap y remédie au moins partiellement. Pour éviter la disqualification que représenterait la construction d'un art « pour handicapés », les discours présentent la cause de l'accessibilité culturelle comme une cause universelle. Cette stratégie est empruntée à celle visant à présenter l'accès matériel (bâtiments, transports) aux handicapés comme garantie d'un accès universel pour toutes les personnes désavantagées à d'autres titres, de manière permanente ou temporaire : personnes âgées, blessées, malades, fatiguées, chargées, accompagnées d'enfants, etc. L'accès des handicapés aux biens culturels va ainsi être promu comme cas particulier, mais extrême et donc profitable à l'ensemble, d'accès aux personnes exclues à un titre ou un autre de la jouissance de ces biens – éloignement géographique, âge, dispositions culturelles, etc. Cette logique est renforcée dans le cas de la culture artistique par l'affirmation, hautement légitimiste, d'une exclusion quasi-universelle à l'égard de celle-ci. Dans une version modérée, il s'agit de rappeler que la quasi-totalité de la population ne fréquente *pas* la culture légitime, et notamment la

création contemporaine, ce qui doit bien relever de quelque obstacle interprété en terme de handicap et d'inaccessibilité. Comme le dit par exemple l'artiste Michel Krieger, « on peut considérer que 90% de la population est handicapée, pratiquement aveugle et sourde, dès qu'il s'agit de création artistique contemporaine » (Ministère de la Culture *et alii*, 2004 : 11). Une version plus radicale élève même le handicap au rang de condition universelle à l'égard de la création, chez le créateur y compris, dont on rappelle volontiers le statut social flottant que lui impute la construction des champs de production culturels (Bourdieu, 1992). La population handicapée stricto sensu se voit ainsi élargie au rang de « la classe la plus nombreuse et la plus pauvre » de tel ou tel bien, en l'occurrence culturel, pour reprendre la définition saint-simonienne du « peuple » : à ce titre, défendre l'accessibilité culturel revient à défendre une cause universelle, la cause de l'abolition des frontières même entre handicapés et valides – à la manière dont la défense du peuple comme classe a été élevée au rang de défense de l'humanité entière, ou bien dont le féminisme peut affirmer que les hommes profiteront aussi de l'abolition de la domination masculine en cessant de se voir imposer une exigence de virilité, certes moins écrasante que celle de féminité mais néanmoins oppressante.

Cette première universalisation répond à la minoration par le nombre. Quant à la minoration par le caractère supposé secondaire de la cause (par rapport à la situation matérielle, à l'emploi, à l'éducation...), elle revient à affirmer la prééminence de la culture, en particulier artistique, dans la lutte pour les droits des personnes handicapées. L'argument repose sur un double-jeu, parfaitement canonique dans les débats sur l'action culturelle, entre les deux sens que tend à recouvrir le mot de « culture », le sens anthropologique extensif (tout ce qui est symbolique est culturel) et le sens légitimiste restrictif (la culture légitime et en particulier les arts). On sait que la catégorie même de politique culturelle s'est fondée en France sur ce flottement : d'un côté elle a bien été la construction d'une *catégorie*, ce qui suppose des compétences arrachées aux administrations rivales, des personnels spécifiques, une doctrine, des formations, etc. ; mais de l'autre cette construction n'est dédouanée des accusations de pusillanimité et/ou d'autoritarisme, qui jusqu'aux années 1960 ont fait avorter sous le feu des critiques d'artistes eux-mêmes bien des tentatives de constitution d'une politique culturelle, que grâce à des discours sur l'extensibilité indéfinie de la culture. « Ministère des beaux-arts » en pratique, le ministère des Affaires culturelles, puis de la Culture, ne peut l'être dans les discours (Dubois, 1999). En matière de handicap, cette stratégie revient à souligner que le handicap, *stricto sensu* et par opposition à la déficience, est entièrement culturel (symbolique) car affaire de représentations, lesquelles peuvent évidemment se traduire par des dispositifs matériels ; et de là glisser vers la culture comme expression artistique, cœur de la culture *lato sensu* et donc levier essentiel pour transformer les représentations. En ce sens donc, les personnes handicapées auraient davantage besoin de la « culture » (la plus libre de préjugés, la plus autonome : artistique, donc) parce qu'étant davantage victimes de la « culture » (représentations ordinaires, mais aussi emprise de la culture médicale).

Contre-modèles

Le problème est que cette deuxième universalisation, qui transforme la cause apparemment secondaire en mobilisation d'avant-garde, court le risque de se voir condamnée comme promotion d'une culture spécifique, par et pour les handicapés, au rabais parce qu'ultimement asservie à un but social et politique. Pour conjurer ce risque sans perdre le bénéfice (y compris en termes de constitution d'un marché) d'une incitation à culturiser (au sens restreint et légitimiste) le handicap, les discours doivent se tailler une route difficile entre différentes figures alliées ou concurrentes. Trois émergent nettement : celles de la thérapie, de l'animation et de la transformation de la production culturelle même.

L'« occupationnel » renvoie à des activités qu'on aurait autrefois désigné sous le nom

d'« animation » – une fois ce terme vidé de sa prétention historique à modifier les relations sociales et réduit à la fourniture d'activités collectives plaisantes, mais dénuées de justifications politiques ou culturelles légitimes. Le rejet de l'animation renvoie à la constitution historique de l'action culturelle en opposition aux appropriations des activités artistiques par les animateurs socioculturels – à la figure de l'animateur socioculturel ou de l'éducateur spécialisé touche-à-tout s'oppose en effet le duo du créateur (artiste) et du médiateur culturel (professionnel de la rencontre entre l'artiste et le public). Dans le cas du handicap, la figure rejetée tend à se confondre avec celle du travailleur social exerçant en institution, ce qui en fait un repoussoir d'autant plus net. Les activités à support artistiques menées par des travailleurs sociaux (étudiées par Gérard Creux, 2010) ne sont de ce point de vue pas tant condamnées en elles-mêmes que tenues à bonne distance ; il est sans cesse rappelé que l'accès à la culture ne saurait s'y réduire ; et la présence d'artistes reconnus est ici comme ailleurs une condition nécessaire de l'accessibilité culturelle proprement dite.

Quant à la « thérapie » (art-thérapie, ergothérapie...), elle représentait, on l'a vu dans le cas de Cemaforre, une cause alliée jusqu'aux années 1990 où l'accessibilité culturelle prend son autonomie. En matière de handicap psychique, la légitimité artistique dont peut se revendiquer l'art-thérapie (art brut, art des fous...) lui permet encore de voisiner occasionnellement avec les discours sur l'accessibilité culturelle – mais on peut se demander si ce voisinage n'est pas sollicité par les spécialistes d'une perspective clinique plutôt qu'admis par les promoteurs de l'accessibilité culturelle : les actes d'une récente rencontre sur l'art et le handicap (Korff-Sausse, 2012), à l'initiative de psychologues et psychiatres, incluent ainsi les deux aspects, alors que les rencontres initiées par le ministère de la Culture veillent à écarter aussi bien la thérapie que l'animation.

Entre loisirs (autonomes mais supposés insignifiants) et thérapie (estimée mais hétéronome), une voie étroite consiste à invoquer la contribution de l'accessibilité culturelle au renouvellement de la création artistique elle-même, dans une logique d'autonomie orientée vers le seul champ artistique. Si le fait de toucher un public incluant des personnes handicapées peut être valorisé, ce sont surtout les *ateliers* de création artistique incluant celles-ci qui permettent de tenir ce discours – et qui contribuent le plus sûrement à l'extension d'un marché, matériel et symbolique, de l'« intervention » artistique, là où la seule accessibilité à la consommation n'étend guère le public, à moins de faire toute confiance à la logique de l'accessibilité universelle (logique qui favoriserait plutôt le recrutement de médiateurs). On reconnaît ici une configuration assez analogue à celle des entreprises historiques de « popularisation » de l'offre artistique : ainsi le Théâtre national populaire de Jean Vilar visait-t-il à toucher un public populaire à la fois par exigence démocratique et par souci de renouvellement esthétique. Objectif effectivement atteint dans la mesure où l'élargissement social et géographique du public permet de s'affranchir de la tutelle d'un public bourgeois parisien dont l'usage du théâtre était jugé pusillanime et mondain (sur le Théâtre national populaire, voir Fleury, 2006). L'extension à l'encadrement des pratiques d'un public handicapé (et plus généralement de publics en situation d'apprentissage – milieu scolaire – et/ou en difficultés diverses) représente un nouvel affranchissement à l'égard d'un public certes déjà élargi de droit et de fait, sous l'effet de la scolarisation de masse et des politiques culturelles, mais insuffisant encore à faire vivre les candidats à la profession d'artiste, d'un point de vue matériel comme symbolique. Le travail avec les publics en difficulté apparaît à la fois comme un marché de l'emploi (principal ou secondaire) et comme un populisme artistique de substitution : de ces producteurs amateurs en difficulté, de ces personnes handicapées, on attend un renouvellement thématique et formel voire – horizon avant-gardiste courant – un déplacement des frontières mêmes de la création et de la vie :

« Il n'en reste pas moins une difficulté à admettre que les personnes dites "handicapées" soient à même de participer pleinement à la création. Que leurs pratiques ne se réduisent pas à des activités d'ordre thérapeutique ou occupationnel. Que, pour elles, comme pour tout artiste, l'art ait pour fin dernière le plaisir, la jouissance esthétique, l'extension de l'univers des

possibles. Qu'elles puissent même susciter une sorte de révolution de l'art, en le replongeant dans la réalité contorsionnée du quotidien où les expressions, les symboles, les équilibres n'obéissent pas aux critères usuels. Qu'elles œuvrent, selon leurs talents, au sein de notre monde pour qu'il devienne œuvre » (Gardou et Saucourt, 2005 : 9-10).

Problématique

Ces discours, qui accompagnent l'intense mobilisation constatée depuis une vingtaine d'années en faveur des pratiques culturelles des personnes handicapées, méritent d'être complétés par une approche sociologique. Ce processus de « culturisation » du handicap et/ou des personnes handicapées suscite en effet des questions spontanées que la recherche doit clarifier et contribuer à résoudre. Quels fondements à ces multiples initiatives ? Quels acteurs y sont-ils impliqués ? Pour quelles raisons et au terme de quelles trajectoires ? Quels objectifs s'affrontent ou se rejoignent-ils ? Quelles pratiques s'en inspirent-elles ? Quels effets, enfin, peut-on en attendre, pour les premiers intéressés ? Ces questions spontanées peuvent être réparties selon trois manières de considérer les pratiques culturelles des handicapées : en fonction de ce qu'elles sont ; de ce que, à croire les discours publics, elles devraient être ; enfin de leurs effets réels.

Les pratiques culturelles des handicapés telles qu'elles existent, d'abord : quels rapports à la culture, artistique essentiellement, les personnes handicapées entretiennent-elles ? Ces rapports diffèrent-ils de ceux des autres personnes ? Sous quel angle et à quel degré ? En bref, de quel constat les politiques culturelles spécifiquement destinées aux personnes en situation de handicap peuvent-elles partir ?

Les pratiques telles qu'elles sont promues, ensuite : comment s'organise l'offre culturelle spécifique qui prétend à agir sur ces pratiques ? Peut-on en dresser le paysage idéologique et sociologique ? Une fois ces politiques mises en pratiques, quelles relations s'y nouent-elles entre artistes, gestionnaires, militants, animateurs, travailleurs sociaux, psychiatres, psychologues, politiques – et naturellement les personnes handicapées, leurs proches et les associations qui les défendent ?

Les effets de ces pratiques, enfin : que peut-on attendre des pratiques de consommation ou de production culturelles des personnes handicapées, concernant les représentations et les trajectoires de celles-là mêmes ? Sans négliger la question des effets de la présence des personnes handicapées dans les lieux culturels sur le public non-handicapé (leur représentation du handicap en est-elle modifiée ?) ou leur rôle dans les trajectoires militantes et professionnelles de ceux qui les organisent, qu'en est-il des effets sur la participation sociale des intéressés ? Qu'en est-il d'éventuels effets pervers ? On sait que, dans le cas de l'action culturelle en général, l'extension d'une offre culturelle légitime économiquement accessible peut avoir pour effet inattendu de renforcer le sentiment d'indignité de ceux qui, malgré l'effort public, ne s'y intéressent décidément pas : le fameux « ce n'est pas pour nous » des dominés se transformant chez certains en « c'est pour nous, mais nous n'en profitons pas (et donc en sommes coupables) » (Dubois, 1999 : conclusion). Or, chez les personnes handicapées, l'échec d'une action culturelle (le malaise ressenti, l'abandon, l'inadéquation entre les dispositions de la personne et l'offre de participation dans laquelle elle est plus ou moins durablement prise) peut trop facilement être imputé, par autrui et par l'intéressé, au handicap lui-même. Goffman avait déjà relevé la tendance à attribuer à l'incapacité stigmatisée toutes les autres incapacités, donc tout l'être, de la personne qui en souffre (Goffman, 1975 : 27-28). L'action culturelle peut-elle aussi avoir pour effet un tri entre « bons » handicapés passant de façon satisfaisante le test de la « participation », de « l'autonomie », de la « créativité », bref de la conformité à un modèle d'individu auto-entrepreneur à son aise dans la « cité par projets » (Boltanski et Chiapello, 1999), et d'autre part les exclus de ce modèle, qui voient au passage leur

stigmatisation redoublée ?

Il n'est évidemment pas possible de répondre à l'ensemble de ces questions dans l'espace de cette recherche – aussi bien les mêmes questions portant sur l'action culturelle ordinaire (entendons : ne tenant pas particulièrement compte des situations de handicap) ont-elle déjà suscité, *mutatis mutandis*, un océan de recherches dont les résultats sont à la fois déterminants et, d'un point de vue évaluatif et programmatique, toujours incertains et discutables : pourquoi en irait-il autrement pour l'accessibilité culturelle ? Ce que nous pouvons apporter en revanche est une position : celle de chercheurs relativement indépendants – aussi bien institutionnellement qu'à titre militant ou personnel – par rapport aux institutions en charge du handicap. Mais la vigilance critique que facilite cette distance (vigilance qui n'est évidemment nullement absente dans la littérature professionnelle) n'a pas pour but de jeter le soupçon sur l'action culturelle en faveur des personnes handicapées. Au-delà des guides essentiellement informatifs que constitueront les versants statistiques et bibliographiques de la recherche, il s'agissait ici d'élaborer, sur une base empirique, une problématisation d'enjeux sociaux trop complexes pour être abandonnés, soit à la célébration inconditionnelle, soit à la critique de principe.

Méthodologie

Plus concrètement, et pour le dire en termes délibérément naïfs, il s'agit d'*aller voir*, ni en simples curieux ni en chercheurs-acteurs juges et parties, une frange judicieusement choisie de ce que recouvre l'idée d'accessibilité culturelle. Ou en d'autres termes : le service que nous pouvons rendre aux promoteurs de celle-ci est d'offrir un discours *durci* par rapport à la nébuleuse de prises de position indigènes, *durci* par les méthodes mêmes : les statistiques d'une part, l'ethnographie de l'autre.²

L'approche de la statistique culturelle est nécessaire pour répondre, autant que faire se peut, à une question : les situations de handicap ont-elles un effet sur les pratiques culturelles ? Nous reprendrons dans le détail dans le chapitre 1 les détails de la méthodologie mise en œuvre : disons ici qu'il s'agit d'exploiter les informations fournies sur les loisirs des personnes handicapées dans l'enquête Handicap-Santé (volet ménages, personnes de 20 à 60 ans), en posant la question de leur plus ou moins grande pratique des ces loisirs par rapport à la population valide équivalente, c'est-à-dire toutes choses étant égales par ailleurs ; mais aussi la question du sentiment de satisfaction ou de frustration à l'égard de ces loisirs ; et enfin de l'expérience de la discrimination dans ce cadre.

On sait cependant que la seule approche statistique des pratiques culturelles a tendance à négliger la diversité des appropriations des biens culturels, en laissant de côté la structure de l'offre culturelle et en marginalisant des pratiques relativement rares, mais qui constituent des points d'observation remarquables, comme les pratiques amateurs. D'où notre souci de ne pas nous y borner. Le deuxième volet de notre recherche est donc une enquête ethnographique. L'étude de pratiques artistiques amateurs impliquant des personnes handicapées permet de voir à l'œuvre des offres culturelles se revendiquant aussi bien de la seule égalité d'accès à la culture que de vertus spécifiques de celle-ci, et cela dans toutes les variantes possibles : ce que l'on peut attendre de l'action culturelle en termes de participation sociale se trouve probablement, au premier chef, dans ces opérations assez ambitieuses pour placer la personne handicapée dans le rôle de producteur culturel, et non de simple consommateur. Ces ateliers de pratiques permettent aussi et surtout d'entrer dans une relation régulière et confiante avec les différents acteurs – personnes handicapées (avec des limites cependant, comme on le verra), encadrants, proches –, indispensable à une recherche approfondie. C'est pourquoi nous avons sélectionné, sur une même base locale, un petit

2 Il serait oiseux de présenter en détail les enjeux méthodologiques de chacune des deux approches retenues. Chacun des deux chapitres commencera donc par reprendre précisément ceux-ci.

nombre (deux) d'ateliers mettant à l'œuvre des personnes handicapées.

Principaux résultats

L'approche statistique permet de constater que l'effet spécifique du handicap est important surtout pour les LF physiques et dans une moindre mesure pour les LF cognitives ; mais aussi que les variables socio-démographiques prises dans leur ensemble demeurent plus prédictives. L'étude de la satisfaction déclarée à l'égard du nombre d'activités de loisirs pratiquées, et le cas échéant des obstacles identifiés, montre que les personnes présentant des LF cognitives, moins désavantagées en terme d'accès, le sont davantage en termes qualitatifs et notamment d'expérience sociale. Du reste, les lieux et circonstances de loisirs sont considérés comme peu discriminatoires au regard de l'état de santé et du handicap. On évoque pour finir la question de possibles niches de surpratique par rapport à la population valide équivalente et celle du faible recours aux statistiques dans les discours sur l'accessibilité culturelle.

L'approche ethnographique permet d'identifier, dans un même ville, deux ateliers de pratiques artistiques (danse et musique), opposés par leur ancrage institutionnel (école municipale de danse et centre socioculturel) mais qui tendent à converger, notamment sous l'effet de la loi de 2005 et du resserrement des Établissement ou services d'aide par le travail (ESAT) sur leur seule fonction de production. L'un des ateliers est le fruit d'un militantisme individuel, ancré dans le paradigme socioculturel et l'expérience de la maternité d'enfants handicapés ; l'autre le fruit d'une injonction institutionnelle à la création d'activités inclusives. Sociologiquement proches, les professionnels s'opposent surtout par leur rapport au handicap ; cette divergence tend à s'amenuiser pour les recrues plus jeunes. De même, le déroulement des ateliers oppose tendanciellement un cours adapté (handidanse) d'un atelier à ambition autosuffisante et égalitaire ; mais l'horizon d'une représentation publique tend à aligner les pratiques sur un modèle culturel plus que socioculturel. Une grande diversité de significations demeure imputé aux ateliers par les professionnels et les parents : création artistique, transformation sociale, thérapie ou loisir pour les premiers ; loisirs, valorisation, stimulation ou droit au répit pour les seconds.

La conclusion de la section ethnographique et la conclusion générale sont l'occasion de discussions plus programmatiques sur l'intérêt de tempérer une vision légitimiste de l'inclusion culturelle, potentiellement porteuse d'exclusions, par un retour sur l'opposition historique entre « culture » et « socioculturel » ; ainsi que sur la différence de traitement nécessaire entre handicaps moteurs/sensoriels et cognitifs.

Chapitre 1. L'effet du handicap sur les pratiques culturelles.

Approche statistique.

Le choix de recourir, en premier lieu, à une approche statistique a déjà été exposé dans l'introduction générale. Il s'agit ici de mettre en œuvre cette démarche, en donnant d'abord le détail des options retenues (1). Nous montrerons ensuite l'effet spécifique des limitations fonctionnelles sur l'intensité et la nature des pratiques culturelles déclarées par les individus (2) : on verra que les limitations fonctionnelles – surtout physiques et sensorielles – constituent dans l'ensemble, pour les pratiques de loisirs, un frein incontestable mais secondaire au regard des grandes variables sociodémographiques. On étudiera ensuite le sentiment de satiété ou de frustration que les personnes déclarent à l'égard de leurs pratiques, ce qui permet d'identifier chez les personnes atteintes de limitations cognitives une insatisfaction qualitative liée aux conditions plus qu'à l'existence même des pratiques concernées (3). Nous verrons ensuite que le sentiment de discrimination pour des raisons de handicap, pour autant que les données permettent de le saisir, semble limité en matière culturelle, sans doute du fait de stratégies d'évitement (4). Nous prolongerons enfin la discussion de deux manières : en suggérant la possibilité de sous-populations handicapées et *davantage* adeptes de diverses pratiques culturelles que leurs homologues valides (5) et enfin en interrogeant, d'un point de vue sociologique et non strictement technique cette fois-ci, les motifs de la rareté des données statistiques dans les discours sur l'accessibilité culturelle (6).

1. Méthodologie

Nous commencerons par présenter les résultats de la seule enquête statistique disponible, à notre connaissance, sur les pratiques de loisirs en général des personnes handicapées. Nous justifierons ensuite de prolonger la démarche de celle-ci sur l'enquête Handicap-Santé, en précisant à quelles conditions. Nous exposerons enfin la construction des indicateurs de pratiques culturelles à intégrer dans un modèle de régression logistique.

1.1. Un angle mort des études statistiques sur le handicap ? Résumé du rapport Roussel (2004)

Les rares données sur les loisirs des personnes handicapées, et à plus forte raison leurs pratiques culturelles *stricto sensu*, ont donné lieu à très peu d'exploitations, surtout si par comparaison aux analyses portant sur les parcours scolaires, professionnels et cliniques dans le même champ. À côté d'une recherche limitée aux sports (Marcellini et Banens, 2003), la principale exception est le rapport rédigé par Pascale Roussel en 2004 sur la base de l'enquête HID (Roussel, 2004). Le rapport de Pascale Roussel repose, en résumé, sur la mise en relation d'indicateurs fortement agrégés pour décrire les déficiences, les incapacités, leur date d'apparition et les éléments de participation sociale (pour ce qui nous intéresse, les loisirs) :

- Pour les déficiences, le rapport définit neuf groupes selon les déficiences déclarées ; sept exclusives (motrices, visuelles, auditives, viscérales et métaboliques, mentales), deux associées (association d'au moins deux déficiences physiques seulement ou de déficiences physiques et mentales), un groupe de déficiences déclarées mais non précisées, et enfin l'absence de déficience déclarée (population valide).
- Pour les incapacités, deux méthodes sont utilisées conjointement. L'une consiste à construire pour chaque individu un score d'incapacité en cumulant des valeurs (entre 0, l'absence de difficultés, et 4, l'impossibilité totale) aux questions sur les incapacités ; l'autre à définir qualitativement cinq groupes en mêlant les réponses à ces questions (déclaration d'au moins

une incapacité légère ou grave), la déclaration d'une déficience quelle qu'elle soit et l'indicateur EHPA (conçu pour mesurer la dépendance des personnes âgées accueillies en institution).

- Pour l'ancienneté des incapacités : date d'apparition de la première d'entre elles d'une part, période d'apparition de l'ensemble des incapacités de l'autre.
- Pour les pratiques de loisir, enfin, le rapport distingue spectacles, sport et activités associatives. Il propose tantôt une analyse de la participation à au moins une des multiples activités recouvertes par ces trois groupes, tantôt une analyse du sport et des spectacles seulement, du fait des risques de compte double liés au cadre fréquemment associatif des activités culturelles et sportives. Les départs en vacances, spécifiques par leur rythme et leur coût, sont traités à part.

À ces indicateurs s'ajoutent naturellement les classiques facteurs de genre, âge, catégorie professionnelle et socioprofessionnelle, niveau de diplôme et revenus.

Au chapitre des loisirs, l'étude de 2004 montre que trois groupes doivent être distingués quand il s'agit de loisirs : les personnes sans déficiences ni incapacités, les personnes avec déficience mais sans incapacité ou avec incapacité légère seulement, et les personnes à incapacité modérée ou sévère. La nature des déficiences joue également. L'analyse vaut aussi pour les départs en vacances, avec une exclusion encore plus importante des déficiences-incapacités sévères. L'ancienneté des incapacités n'a en revanche guère d'effet. De même, la distance physique aux équipements culturels n'est pas un facteur déterminant – il représenterait plutôt un facteur d'égalisation, par le bas, entre valides et invalides ; la présence d'escaliers et d'étages est plus nettement déterminante.

Confronté au statut socio-économique, le handicap s'avère surtout un facteur d'aggravation des inégalités d'accès aux pratiques culturelles : son effet propre est en général beaucoup plus important pour les bas revenus que pour les hauts revenus, chez lesquels il est à peu près nul (l'analyse fonctionne aussi avec les PCS). Une analyse par régression logistique permet de mettre en balance, sur les spectacles, le sport et les associations, différents facteurs – à l'exception curieuse du niveau de diplôme – et de mettre en lumière qu'une incapacité moyenne ou sévère, et une déficience en général, constituent toutes choses étant égales par ailleurs des facteurs de non-participation aux loisirs. Mais ces facteurs, quoique plus importants que les revenus dont la sociologie culturelle a montré depuis longtemps le rôle relativement modeste (une fois écartés les loisirs très dispendieux comme les vacances), sont sensiblement moins importants que l'âge et à plus forte raison que la PCS. Cet effet réel, mais somme toute secondaire s'avère surtout cumulatif : le handicap tend à impliquer une limitation dans les activités de loisirs surtout pour les détenteurs de faibles capitaux – surtout culturels en l'occurrence.

1.2. Quelles données ? « Pratiques culturelles », HID et Handicap-Santé

L'absence de travaux statistiques comparables au rapport de Pascale Roussel a de quoi surprendre, au premier abord, pour au moins deux raisons : tout d'abord compte tenu de l'intensité des discours sur l'accessibilité culturelle depuis les années 1990, et 2000 plus encore ; ensuite du fait de l'importance prise depuis les années 1960 par les statistiques dans les discours sollicités par les politiques de la culture. Nous reviendrons pour finir sur les raisons sociologiques d'une telle lacune (*cf infra*) ; mais celle-ci a évidemment aussi des raisons techniques, liées aux insuffisances des données. Nous exposerons pourquoi il faut renoncer ici à exploiter l'enquête « Pratiques culturelles » du ministère de la Culture et pourquoi l'exploitation de Handicap-Santé ne peut malheureusement s'accompagner d'une comparaisons systématique avec HID. Nous justifierons

également le choix de nous limiter aux 20-60 ans vivant en ménage avant de réitérer, à titre de confirmation générale, sur Handicap-Santé la démarche du rapport de Pascale Roussel.

1.2.1. Les limites des enquêtes « Pratiques culturelles »

La source de cette lacune est évidemment pour une large part, technique. La principale source d'information quantitative sur les pratiques culturelles est constituée par la série des enquêtes « Pratiques culturelles » du ministère de la Culture (1974, 1981, 1988, 1998, 2008 – cf Donnat, 2009, pour cette dernière). Extrêmement précises sur les pratiques de consommation et de production artistique amateur (notamment via une enquête complémentaire sur ce sujet : Donnat, 1996) et régulièrement exploitées par le ministère de la Culture, ces données souffrent cependant de deux limites. La première n'est pas dirimante : les enquêtes se focalisent sur une définition légitimiste, et même presque exclusivement artistique, de la « culture ». Plus grave et même fatal : les questions posées sur les propriétés des individus n'incluent pas le handicap – seule la modalité « invalide », à la question sur la catégorie socioprofessionnelle, permet de s'en approcher de loin – ou plus exactement de trop près, en laissant de côté la part énorme des déficiences et des handicaps qui ne débouchent pas sur ce statut.³

1.2.2. De HID à Handicap-Santé

Nous avons donc considéré les enquêtes destinées à explorer les traits de la population handicapée et/ou malade : Handicaps, Incapacités, Dépendances (HID) en ménage (1999, deuxième passage en 2001), en institution (1998 et 2000) et en milieu carcéral (2001) et Handicap-Santé, en ménage (2008) et en institution (2009). Si ces enquêtes sont évidemment très précises sur tous les aspects de la santé des individus, grâce à la surreprésentation dans l'échantillon des déficiences rares dans la population, et raisonnablement précises sur les caractéristiques sociodémographiques⁴, elles présentent aussi des sections exploitables sur les pratiques culturelles : G-désavantages divers (vacances, loisirs, sports...) pour HID et M-loisirs pour Handicap-Santé. Les deux modules sont très semblables mais non identiques et offrent des questions assez variées sur les pratiques culturelles *stricto* et *lato sensu*, depuis la production et la consommation artistiques jusqu'aux sorties entre amis, en passant par le bricolage ou la télévision.

3 Notons que l'International Social Survey Programme - Loisirs et sport - France (2007) est un peu plus précis sur les questions de santé, mais beaucoup moins sur les pratiques culturelles. L'enquête Loisirs de 1988 et les enquêtes Emploi du temps ne sont pas plus satisfaisantes pour ce qui nous occupe. Restent à considérer d'éventuelles enquêtes, de taille modeste, réalisées ou commandées par des associations ou des collectivités locales, sur la consommation culturelle des personnes handicapées de leur ressort. Les publications, nous y reviendrons, n'en évoquent quasiment pas. Lorsqu'une enquête émane d'une institution ayant vocation à traiter de toutes les formes de handicap, elle n'atteint faute de moyens, et malgré des apparences statistiques, qu'un statut qualitatif : ainsi, le *Mémento Culture et Handicaps pour des politiques inclusives en Île-de-France* publié par Cemaforre (Cemaforre, 2008), au chapitre de la « demande », ne peut évoquer qu'une enquête auprès d'un panel de 40 habitants du XXe arrondissement de Paris en situation de handicap. À supposer même qu'existent d'autres enquêtes de ce type, elles sont forcément limitées à un type de déficience ou à une offre localement spécifique ; cela ne pose pas en soi de problème, et même est recommandable pour les déficiences les plus rares qui demeurent insuffisamment représentées dans Handicap-Santé. Par contre, on imagine mal comment de telles enquêtes pourraient aussi interroger une population-témoin (i.e. non déficiente) suffisamment étoffée et structurée selon les variables classiques des études de consommation culturelle – condition *sine qua non* d'une étude quantitative de l'effet-handicap. Certes, les populations non-déficientes des grandes enquêtes HID et Handicap-Santé pourraient en tenir lieu à la rigueur, à condition cependant que les questions soient rigoureusement les mêmes et les conditions d'administration et de codage des questionnaires soient comparables, ce qui est hautement improbable.

4 À une lacune près pour ce qui nous occupe : l'origine sociale (CPS et/ou diplôme des parents, notamment) n'est disponible que pour les individus dont il est supposé, en cours d'entretien, qu'ils peuvent avoir besoin d'un soutien spécifique, et non pour l'ensemble de la population. Compte tenu de l'importance du mode d'acquisition du capital culturel (hérité ou acquis), la lacune est assez dommageable.

Néanmoins ils suscitent d'importantes réserves. Faute certainement de temps, c'est-à-dire de budget, et peut-être aussi d'intérêt poussé pour les problématiques de la sociologie des pratiques culturelles, les questions demeurent très générales. En particulier, elles ne permettent pas d'étudier les différences de *légitimité* que recouvre l'identité nominale d'une pratique donnée : « aller au cinéma », mais quelle sorte de film dans quel type de salle ? « Lire un livre », mais de quel genre ?... Cela, sans même parler des appropriations différentes et bien souvent socialement hiérarchisées que peuvent recouvrir des pratiques extérieurement identiques. Pour entrevoir un possible effet-handicap sur la légitimité des pratiques, il faut s'en remettre aux hiérarchisations généralement connues : caractère massif de la télévision ou à l'inverse distinctif du théâtre, par exemple.

Il est d'ailleurs à noter que la section G de HID a évolué par rapport à ces enjeux. Son premier passage distinguait ainsi, à juste titre, les concerts de rock et variétés de ceux de jazz et de classique, ou encore les pièces de théâtre jouées par des amateurs de celles dues à des professionnels ; en revanche la même conscience des enjeux de légitimité faisait oublier des pratiques massives mais marginales dans une définition étroite de la culture, comme le jardinage, le tricot, la fréquentation des cafés et même la télévision. Notons que ce biais légitimiste recoupait en partie un biais en faveur d'une conception des loisirs comme *sorties* et comme événements *collectifs*, au détriment des pratiques domestiques, même les plus courantes – ce qui suppose une vision quelque peu réductrice et ethnocentrique de la participation sociale que représentent les loisirs. Le deuxième passage de l'enquête HID prévoyait en revanche dans cette section des questions ouvertes, aux réponses recodées par l'enquêteur, offrant aux enquêtés d'évoquer et de classer par ordre de préférences leurs activités. Certes, ces réponses ne sont pas exploitables en tant que telles, car le deuxième passage n'a concerné que les personnes qui ont pu être retrouvées – les décès, disparitions ou refus supprimant le caractère représentatif qu'avait la population lors du premier passage. Mais elles ont visiblement nourri la section M de Handicap-Santé, puisque des pratiques de masse culturellement peu légitimes y apparaissent désormais sous forme de questions fermées – mais aussi que les rares distinctions entre offre savante et populaire ont malheureusement été sacrifiées. D'autres questions intéressantes ont par ailleurs été ajoutées, comme le vote.

Du reste, les différences entre les sections G de HID et M de HS, que détaille le Tableau 1, les différences entre les deux modules. ne s'arrêtent pas à ces adjonctions et suppressions : c'est en fait une série de petites différences de formulation qui rendent une comparaison d'ensemble très difficile : à propos de la lecture par exemple, HID demande « Depuis un an avec-vous lu : un article d'un journal, d'une revue, d'un magazine ? (oui/non) Quelques pages d'un livre ? (oui/non) » et Handicap-Santé « Avez-vous lu au cours des 12 derniers mois (sauf BD, magazine, livre d'enfants) (oui/non) ». Ajoutons à cela qu'entre HID et HS, les questions portant sur l'état de santé ont également évolué. C'est donc l'enquête Handicap-Santé, plus récente mais aussi plus cohérente que HID pour la section qui nous intéresse, qui a constitué notre source principale⁵.

5 Les données de l'enquête réalisée auprès des bénéficiaires de l'Allocation compensatrice pour tierce personne (ACTP) et de la Prestation de compensation du handicap (PCH) en 2009 n'ont été mises à disposition qu'au cours de l'été 2011 et n'ont donc pu être intégrées au présent rapport. L'enquête « histoire de vie » de l'INSEE (2003) est prometteuse. En matière culturelle, elle ne néglige ni les pratiques de masse peu légitimes, ni les distinctions de genre (d'émissions, de lectures, de production amateur...) et inclut des questions sur les modalités (origine de telle pratique...) Les questions sur le handicap, sans avoir évidemment la précision des enquêtes HID et HS sur ce domaine, seraient suffisamment fines pour ce qui nous intéresse. Malheureusement, les données telles que les a transmises le réseau Quételet paraissent inexploitables. Sur la sous-population étudiante, toujours intéressante en matière de pratiques culturelles, les enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante (1994, 1997, 2000, 2003, 2006, 2010) offrent elles aussi des questions assez précises sur les pratiques culturelles ainsi qu'une question, certes très générale mais exploitable, sur le handicap. Nous avons donc ponctuellement utilisé ces données.

HID module G	HS module M
Spectacles sportifs payant + fréq.	
Spectacles sportifs gratuits + fréq.	
Cinéma + fréq	Cinéma + fréq
Théâtre + fréq	
Concert classique, opéra + fréq	Concert, spectacle musical
Concert rock-jazz + fréq.	
Concert variétés-music-hall + fréq.	
Cirque + fréq.	
Parcs d'attraction + fréq.	
Vacances sur 2 ans + si non, pourquoi ?	Vacances + fréq
Lecture : article / qq pages de livre	Lecture sauf BD, livres d'enfants, magazines
Nombre de livres	Nombre de livres
	Télévision + fréq.
	Ecoute de musique + fréq
Sport régulier / lequel / dans quel cadre	Sport + fréq
	Activité artistique + fréq
	Broderie, couture + fréq.
	Bricolage, jardinage + fréq
	Activités en société : jeux, loto, café...
Assos avec type de participation: sport, musicale, parascolaire, professionnelle, parents d'élèves, 3e âge, handicap, autre	Asoc avec type de participation : culturelles ou musicales, sport, 3e âge, anciens combattants, handicap, parents d'élèves, autre
	Activité bénévole + type de participation
Syndicat + type de participation	Syndicat + type de participation
	Vote aux dernières élections
	Repas avec des amis, de la famille + fréq
	Réunions hors associations
Activité favorite (question ouverte, 2 ^e passage)	
	Souhait de + d'activités ?
	Si oui, obstacles : revenus, temps, handicap, accessibilité, attitude d'autrui, insécurité

Tableau 1: Comparaison entre le module G de HID et le module M de HS

L'enquête HS a enfin l'avantage de présenter des questions permettant de saisir les jugements sur les pratiques, et non plus seulement la déclarations de celles-ci. La question MLOIS, « Aimeriez-vous en avoir davantage [d'activités] ? », permettant de saisir un sentiment de satiété ou au contraire de frustration – quantitative seulement – à l'égard des pratiques déclarées. Si une telle frustration est attestée, les questions suivantes permettent quant à elles d'identifier non les motifs objectifs de celle-ci, mais les raisons qu'y trouve l'enquêté lui-même : revenus insuffisants, manque de temps, problème de santé ou handicap, attitude d'autrui, difficulté d'accès, sentiment d'insécurité ou autre raison. Ces questions – qui n'ont pas leur équivalent, sinon au sujet des vacances, dans HID – s'avèrent particulièrement précieuses. Enfin, en-dehors du module G, le module N, qui porte sur la perception de discriminations, et en particulier pour des motifs de santé ou de handicap, offre trois

questions se rapportant à des contextes de loisirs : lieu de loisirs (cinéma, spectacle, sport), café ou restaurant et adhésion à un groupe.

1.2.3 Limitations au volet « ménages » et aux 20-60 ans

Deux choix importants ont dû être faits, qui limitent la population étudiée au sein de Handicap-Santé.

Premièrement, les limites de l'approche quantitative nous sont rapidement apparues en ce qui concerne les personnes résidant en institutions. Après diverses tentatives de transposer notre démarche sur le volet Institutions des données Handicap-Santé, il nous a fallu constater les limites de celle-ci, voire peut-être de toute approche statistique portant sur l'ensemble de la population en institution. Le rapport Roussel faisait déjà le même choix, mais l'absence de modèle est plus profonde et générale : l'ensemble de la tradition d'étude quantitative des pratiques culturelles paraît étrangère aux conditions de vie en institution – quelle que soit le public de celle-ci. Quelques résultats ont été produits, mais ils demeurent maigres et prévisibles : une fois écarté les maisons de retraite, on ne peut guère que souligner la différence entre déficients intellectuels et personnes souffrant de troubles psychiques : différence qui, sans surprise, recoupe l'opposition entre pratiques intérieures à l'institution/extérieures, plus ou moins exigeants cognitivement, solitaires ou sociales. Il est à craindre, en fait, que l'approche statistique ne nous fasse ici manquer l'essentiel : nous ne sommes pas dans un modèle de *marché* des biens symboliques (métaphore sous-jacente à la traditionnelle statistique culturelle), précisément parce que les individus ne sont pas complètement libres de l'offre à laquelle ils accèdent, de leurs choix, etc. La logique de l'institution relève du reste, historiquement, d'une volonté de protéger les individus atteints des plus lourdes déficiences en les soustrayant à la violence, voire aux dangers, sinon de la « lutte pour la vie », du moins des jeux de classements de la vie ordinaire. Ce n'est évidemment pas à dire que celle-ci concernerait des individus délivrés du poids des institutions (école, travail, famille, quartier...) ; ni que la vie en institution serait toujours aussi « totalitaire », au sens de Goffman (1975), que l'ancien modèle asilaire. Néanmoins le principe de l'approche ethnographique nous semble devoir ici l'emporter. Mais une telle approche nécessiterait, toujours à l'image de Goffman, une immersion totale qui déplacerait fatalement le sujet de l'enquête (un certain usage du « temps libre », quelques réserves que puisse d'ailleurs inspirer cette notion) vers une approche de l'ensemble de la vie des pensionnaires. Si les pratiques culturelles, ne seraient-ce que pour être posées en objet d'étude, supposent un minimum de *séparation* et de *choix* (autre que le « choix du nécessaire », pour reprendre l'expression de Bourdieu, 1979, à propos de l'introuvable « culture populaire »), alors une étude des pratiques culturelles en institution apparaît encore comme un objet de revendication plutôt que comme quelque chose pouvant être étudié pour soi-même.

Deuxièmement, nous nous en sommes tenus, au sein du volet Ménages de Handicap-Santé, à la seule tranche 20-59 ans (N = 14396). Si nous avons ainsi reconduit, à regret, la distinction reçue entre population *handicapée* et *dépendante* (au titre du grand âge), c'est d'une part pour éviter la question du vieillissement et donc (en partie) celle de l'âge d'apparition des limitations fonctionnelles, d'autre part et surtout pour nous limiter aux classes d'âge ayant pu avoir accès de façon relativement large à l'enseignement secondaire. L'exclusion des moins de 20 ans s'inscrit dans la logique de marché déjà mentionnée (qui suppose une autonomie formelle des agents) et prend acte du manque de questions portant sur des éléments de culture particulièrement massif chez les plus jeunes (jeux vidéo notamment).

1.2.4. Réitération sur Handicap-Santé de la démarche du rapport Roussel

Nous avons tenu, parmi d'autres démarches exploratoires, à reproduire autant que faire se pouvait sur les données HSM la démarche appliquée par Pascale Roussel à HID : le but était de confirmer la pertinence de poursuivre dans la même voie, en l'absence de raison laissant à penser que l'état des lieux ait pu être très significativement différent à dix années de distance. La réitération donne de fait des résultats très proches, qu'il s'agisse de statistiques descriptives ou de régression logistique. Il serait fastidieux de reproduire ici les tableaux obtenus. Les évolutions entre 1999 et 2008 paraissent bien difficiles à interpréter : elles sont faibles, et les écarts peuvent traduire des modifications dans les formulations des questions ou de la position de celles-ci dans le questionnaire ou des évolutions constatées dans l'ensemble de la population et par rapport auxquelles les évolutions dans les sous-populations atteintes d'incapacités plus ou moins sévères ne se distinguent pas. Il faut donc se contenter de confirmer l'actualité des conclusions de Pascale Roussel – ce qui d'ailleurs ne saurait alimenter un jugement sur les politiques d'accessibilité aux biens culturels mises en œuvre, compte tenu du faible écart temporel entre les deux passages et à fortiori entre l'impulsion donnée par la loi de 2005 et l'enquête de 2008. Dans cette perspective, on a seulement approfondi les constats de 2004 en ajoutant, dans la régression logistique qui conclut dans celle-ci l'étude des loisirs, la variable de diplôme – fondamentale en sociologie des pratiques culturelles mais absente en 2004. Cet ajout ne fait que confirmer la contribution significative, mais secondaire du degré d'incapacité et de la présence de déficience.

1.3. Isoler l'effet-handicap. Construction des indicateurs

Passons maintenant à la construction des indicateurs que nous avons adopté. Il s'agit, rappelons-le, d'évaluer l'effet *spécifique* du handicap sur les pratiques culturelles. Celles-ci étant codées de manière qualitative (absence ou présence d'une pratique, au mieux classes de fréquence), le recours à des modèles de régression logistique s'imposait. Il était en effet exclu de travailler seulement à partir de statistiques descriptives. Toutes les variables lourdes de la sociologie des pratiques culturelles (comme de toute autre sociologie, à vrai dire) sont en effet très différentes dans la population handicapée, quelle que soit l'extension donnée à celle-ci, rendant illusoire l'analyse de simples tableaux croisés.⁶

Les variables de sortie étaient évidemment les questions du module M, éventuellement recodées sous forme binaire (pour les questions de fréquence). Les variables au sein du modèle devaient quant à elles inclure d'une part les variables sociodémographiques lourdes, *usual suspects* de toute sociologie quantitative de la culture (à l'exclusion regrettable, on l'a dit, de l'origine sociale, disponible seulement pour une sous-population) : âge, genre, CPS, niveau d'études, revenus (le lieu de résidence n'ajoutait pas grand-chose). La multicorrélation de ces variables n'a pas constitué un obstacle.

1.3.1. Indicateurs de limitations fonctionnelles

En revanche, qu'inclure dans le modèle pour représenter le handicap ? Les déficiences, quoique faisant déjà l'objet d'un double codage par nature et par degré, ne faisaient pas l'affaire. Dans chaque groupe de déficience, les affections légères dominent en effet de façon écrasante ; si on les exclut, les effectifs deviennent insuffisants, surtout compte tenu de la richesse du modèle à tester. Roussel (2004) tient compte de ce problème en développant des indicateurs d'incapacités qu'elle croise avec la nature des déficiences. Compte tenu du changement de nomenclature entre

⁶ Notons en outre que l'approche par analyse des correspondances multiples, tentée à titre exploratoire, n'a pas donné de résultats probants, sans doute du fait du caractère peu distinctif des modalités disponibles en ce qui concerne les pratiques culturelles.

HID et HS, nous nous en sommes tenus aux limitations fonctionnelles (LF, module E). Celles-ci présentent notamment l'avantage de distinguer d'emblée les limitations d'ordre moteur ou sensoriel et cognitif ou psychique.

Nous avons donc construit un score de LF physique : à chaque question concernée était ajouté entre 0 (absence de limitation) et 3 points (empêchement absolu). De même pour les LF cognitives, mais seulement entre 0 et 2 points. A chacun de ces scores s'ajoute un *degré* de LF physique (respectivement : cognitive), constitué par le degré maximal atteint à au moins une question concernée. Ces indicateurs ont été normalisés sur 100 par commodité.

La distribution de ces indicateurs est sans surprise : une très large de la majorité de la population étudiée présente, en termes de LF physiques, un score ou un degré nul (72,4 %) ; la proportion est légèrement moins écrasante en termes de LF cognitives (59,0 %), mesurées par des questions plus vagues et plus susceptibles de réponses positives correspondant à des traits d'humeur ou de comportement relativement anodins, *cf infra*). Plus important est l'importance des chevauchements entre une classification par degrés et une classification par scores. Pour n'avoir pas à manipuler en permanence les deux indicateurs, nous avons opté pour un découpage des deux variables de score, en tentant au maximum de respecter une certaine homogénéité en termes de degré et de ménager des effectifs non négligeables (étant entendu que les effectifs correspondant aux LF maximales sont par construction surreprésentées dans Handicap-Santé). Le principe de ce découpage en classes de score (4 pour les LF physiques, 3 pour les LF cognitives) est fourni par les tableaux 2 et 3).

	0	1-4	5-10	>10	Ensemble
Deg. 0	100	0	0	0	72,4
Deg. 1	0	78,3	11,9	0,4	16,6
Deg. 2	0	14,7	37,9	13,9	5,1
Deg. 3	0	7,0	50,3	85,6	5,9

Tableau 2: Lien entre score de LF physique et degré de LF physique (tableau croisé)

Lecture : 100% des individus ayant 0 pour score de LF physique ont (par construction) un degré 0 de LF physique. 78,3% des individus ayant entre 1 et 4 pour score de LF physique ont 1 pour degré de LF physique.

	0	1-15	16-100	Ensemble
Deg. 0	100	0	0	59,0
Deg. 1	0	95,5	47,7	34,8
Deg. 2	0	4,5	52,3	6,3

Tableau 3: Lien entre degré de LF cognitive et score de LF cognitive (tableau croisé)

Lecture : 100% des individus ayant 0 pour score de LF cognitive ont (par construction) 0 pour degré de LF cognitive. 78,3% des individus ayant entre 1 et 4 pour score de LF cognitive ont 1 pour degré de LF cognitive.

La population se répartit d'une manière présentée par les tableaux 4 et 5 :

Score LF physique (max 100)	% des 20-59 ans
0	72,4 %
1-4	20,5%
5-10	4,4 %
>10	2,7 %

Tableau 4: Répartition de la population en quatre classes de LF physique

Lecture : 72,4% de la population (20-59 ans vivant en ménage) a 0 pour score de LF physique.

Score LF cognitive (max 100)	% des 20-59 ans
0	59,0 %
1-15	31,8 %
>15	9,2 %

Tableau 5: Répartition de la population en trois classes de LF cognitive

Lecture : 59,0% de la population (20-59 ans vivant en ménage) a 0 pour score de LF cognitive.

On vérifie aisément l'inégale distribution des classes de LF considérées (de LF nulle à maximale) en fonction des grandes variables sociodémographiques. Seules les LF cognitives sont à peu près également distribuées en fonction du sexe – au contraire des LF physiques, plus répandues chez les hommes pour des raisons connues (pratiques à risque, accidents du travail). Aussi bien les LF physiques que cognitives augmentent avec l'âge et diminuent à mesure qu'on s'élève dans la stratification sociale, qu'elle soit approchée en termes de CPS, de diplôme ou de revenus. Tous ces résultats, déjà connus, ne font que plaider pour l'usage de raisonnements toutes choses égales par ailleurs.

1.3.2. Autres regroupements

Les grandes variables sociodémographiques incluses dans le modèle ont été regroupées comme suit :

- pour l'âge : 20-24, 25-29, 30-34, 40-44, 45-49, 50-54, 55-59 ans ;
- pour le niveau de diplôme : élémentaire ou sans diplôme, collège ou équivalent, BEP-CAP, lycée, premier cycle du supérieur, deuxième cycle, troisième cycle ou grande école ;
- pour les revenus : 0-1000 eur/mois, 1000-2000 eur/mois, 2000-3000 eur/mois, 3000-4000 eur/mois, 4000 eur/mois.
- pour les CPS : inactifs, agriculteurs, artisans/commerçants, ouvriers, employés, professions intermédiaires, professions intellectuelles supérieures.

Les questions posées en termes de fréquence, enfin, ont été redistribuées de façon binomiale, en général en termes de présence même minimale vs absence complète d'une pratique – sauf exceptions pour lesquelles les seuils retenus sont indiqués dans le tableau 6.

2. Effet des limitations fonctionnelles sur les loisirs déclarés

On a donc testé, pour chacune des pratiques de loisirs déclarées dans le module M, un modèle

incluant les variables sociodémographiques habituelles (genre, âge, CPS, diplôme et revenus) ainsi que les deux variables indiquant respectivement la classe de LF physique et celle de LF cognitive.

Il est inutile de donner ici l'ensemble des résultats chiffrés. Les coefficients de régression ou les odds-ratio ne nous intéressent pas fondamentalement pour chaque modalité de chaque variable : ce qui retient notre attention est l'importance des variables de LF par rapport aux autres variables du modèle. Le tableau 6 donne ainsi, pour chaque modèle, les informations suivantes :

- Les *odds ratio* pour les modalités des variables de LF : les modalités de référence sont les classes «zéro» (aucune LF), une case vide signifie que le résultat est non significatif (seuil à 0,1) et un point d'interrogation que cette significativité est incertaine (seuil à 0,05).
- L'influence de chaque variable sociodémographique sur la variable de sortie est résumé. Pour les variables dont les modalités sont évidemment croissantes (âge, revenus, diplômes), + signifie une corrélation positive, - négative. Pour le genre, F+ ou F- signifient que le fait d'être une femme joue positivement ou négativement sur la pratique considérée. Pour les CPS, « std » renvoie à un modèle standard d'inégale distribution des pratiques culturelles, soit dans l'ordre : inactifs / agriculteurs / ouvriers / employés / professions intermédiaires / étudiants / cadres (« std inversé » signifie que cette progression joue négativement). Une case vide signifie qu'une variable, ou la quasi-totalité de ses modalités, n'a pas d'effet significatif.
- Le poids de chaque variable (sociodémographiques ou LF) dans le caractère prédictif du modèle est représenté par une nuance de gris, du blanc (poids faible) au gris foncé (poids élevé).
- le R^2_L du modèle, c'est-à-dire le ratio : décroissance de la déviance entre le modèle vide et le modèle considéré / déviance du modèle vide (Menard, 2002 ; Bressoux, 2008). Notons que celui-ci est faible pour plusieurs modèles, situés à droite du tableau. On peut imputer cette lacune au caractère assez grossier des modalités des pratiques déclarées, ou encore à la représentation relativement faible de la population sans LF. Ce point demeure à éclaircir mais ne nous semble pas infirmer les conclusions qui suivent.

Pour ce qui est des variables sociodémographiques, le sociologue des pratiques culturelles retrouve, si l'on ose dire, ses petits. Un groupe principal de loisirs obéit ainsi à un modèle de statification sociale. Le diplôme prédomine comme facteur prédictif de ces pratiques, avec un poids important des revenus pour les vacances notamment. La CPS fait figure de mesure intermédiaire, synthétisant ces deux espèces de capitaux. Il s'agit là, évidemment, souvent des pratiques étiquetées «culturelles» au sens étroit (légitimiste), mais aussi d'autres pratiques : le sport, la participation associative, les vacances. Classiquement, la télévision se présente comme un marqueur de distinction à l'envers, l'effet classique des variables sociodémographique étant entièrement inversé. Dans un autre groupe, moins important, de pratiques, la stratification sociale *stricto sensu* fait une part importante à l'âge et au genre, dans un sens ou un autre. Ces pratiques peuvent être culturelles au sens large comme étroit (cinéma et surtout écoute de disque ont une forte dimension générationnelle).

Concernant enfin et surtout les LF, l'information essentielle du rapport de P. Roussel est confirmée : celles-ci ne sont en aucun cas au premier rang des variables prédictives. En d'autres termes – qu'on peut, à tout prendre, trouver rassurants – une personne handicapée tend à appartenir d'abord, du point de vue de ses loisirs *et dans la mesure où les données permettent de saisir ceux-ci* (précision fondamentale), à sa classe (culturelle, économique, socioprofessionnelle), à sa tranche d'âge et à son genre, avant d'être caractérisée par son handicap.

L'effet direct des LF, toutes choses étant égales par ailleurs, est toutefois indéniable – sans évoquer bien sûr l'effet indirect, à savoir l'effet des LF sur des variables (en premier lieu l'acquisition de capital culturel scolaire) dont l'effet sur les pratiques culturelles est connu.

Les LF cognitives, d'abord, posent un problème d'interprétation. En effet, les scores de LF cognitive moyens semblent dans plusieurs cas contribuer *positivement* aux pratiques considérées, alors que tous les effets des LF, physiques ou cognitives, quand effet il y a, sont négatifs. Deux hypothèses au moins peuvent rendre compte de ce résultat inattendu. D'abord une corrélation entre une pratique plus importante, ou du moins une déclaration plus importante de pratique, et des dispositions à ce qu'on pourrait appeler un aveu de légère faiblesse psychologique. L'autre hypothèse, non exclusive de la première, est un usage inégal, et comme modalité-filtre de fait, des réponses de type « parfois » aux questions de LF cognitives. Quoi qu'il en soit, il convient de laisser de côté ces résultats et d'interpréter les seuls scores élevés de LF cognitives. Au final, les individus concernées par ceux-ci s'avèrent dans l'ensemble peu désavantagés, les seules pratiques pour lesquelles s'observe un désavantage significatif étant la lecture, le vote, l'écoute de disques, le départ en vacances et les repas en commun – soit un mélange d'activités supposées cognitivement exigeantes (lecture, vote), mais surtout attestant d'une certaine sociabilité (repas, vacances, et même écoute de disques et vote) – ce qu'on retrouvera dans la section suivante.

Pour les LF physiques, les résultats sont plus nets : tous les coefficients sont négatifs, sauf pour la télévision. Ces coefficients vont toujours croissant à mesure que les LF s'aggravent. Ils peuvent attester d'un problème trivial d'accessibilité motrice et sensorielle : le désavantage est ainsi particulièrement fort pour les activités extérieures (cinéma, concert) et/ou à plus forte raison physique à un titre ou un autre (broderie, bricolage, sport). Mais cette explication mécanique par les propriétés de l'activité (plus ou moins aisément compensées par des dispositifs d'adaptation) ne rend pas compte de tous les désavantages. Ainsi le recours plus important à la télévision et moindre à la lecture et au disque doivent s'expliquer aussi par les propriétés sociales des activités.⁷

7 Notons que l'interaction entre variables de LF physique et cognitive a été testée, sans donner de résultat significatif.

	Broderie-couture	Vacances (>= 1 fois/an)	Lecture (>=6/an)	Musée-exposition	Cinéma	Bricolage-jardinage	Sport	Concert	Vote (deux scrutins)	Disque (tous les j)	Pratique artistique	Repas (>=1 fois/mois)	Télévision (> 2h/jour)	Association (>=1)	Réunion	Activité sociale	
Sexe	F+	F+	F+		F+	F-	F-	F+	F+		F+	F+		F-		F-	
Âge	+	+	+	+	-	+	-		+	-	-	-	-		+	-	
Diplôme						moye											
revenus		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	
CS		std	std	std	std		std	std			std	std	std inversé	std			
LF physique / réf = 0 / Odds ratio																	
1 à 4		0,74	0,81	0,86	0,83	0,83	0,77	0,84	1,19	0,77		0,8	1,15				
5 à 10		0,62		0,73	0,65	0,43	0,42	0,76	(?)			0,72	1,56				
11 à 100	0,67	0,54	0,68	0,38	0,45	0,17	0,16	0,49		0,71		0,65	1,52	0,68	0,65		
LF cognitive / réf = 0 / Odds ratio																	
1 à 15		0,87			1,14	1,41	1,18	1,24	0,78		1,16	0,87				1,33	
16 à 100		0,76	0,79						0,69	0,85		0,74					
R^2_L		0,21	0,16	0,15	0,15	0,14	0,11	0,11	0,10	0,9	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	0,4

Tableau 6: Facteurs influant sur les loisirs (régressions)

Lecture : cf développemen supra.

3. Insatisfactions et obstacles

Le module M comprend encore des questions qui permettent de dépasser la seule déclaration de pratiques et de confronter ces déclarations à une déclaration de satiété ou de frustration, ainsi que d'approcher les raisons invoquées à une éventuelle frustration.

3.1. Déclarer une frustration : l'effet paradoxal des LF

Il est intéressant de traiter la question de la satiété de la même manière que la déclaration précédente, par une régression logistique incluant variables sociodémographiques et variables de LF – en ajoutant cependant un indicateur de la quantité et de la fréquence d'activités déclarées⁸. On pourrait en effet supposer que l'intensité des pratiques influe sur le sentiment de satiété. En réalité, le résultat de cette régression infirme cette hypothèse. Comme le montre le tableau 7, mais aussi le graphe1 (la distribution des scores de pratiques varie peu avec la réponse à la question de la satiété), l'intensité des pratiques n'a pas, toutes choses étant égales par ailleurs, d'influence sur la satiété. Les variables influant la déclaration de frustration sont surtout le diplôme (positivement : le capital culturel, isolément, engendre des aspirations), le revenu (négativement : le revenu, isolément, satisfait des aspirations) et la LF cognitive. Le tableau 8 résume ces contributions.

8 Cet indicateur est obtenu en incrémentant un compteur en fonction des pratiques déclarées ; le pas de l'incrémentation dépendant de la fréquence déclarée, lorsque cette information est disponible. Cet indicateur ne permet malheureusement guère, à notre sens, d'intégrer dans notre étude la problématique de l'omnivorisisme culturel, centrale dans la sociologie des pratiques culturelles depuis Peterson et Kern (1996, cf aussi Coulangeon, 2005). Dans ce modèle, qui assouplit celui de *La Distinction* (Bourdieu, 1979) sans forcément le remettre profondément en cause, les porteurs d'un capital culturel important se caractérisent par une consommation hétéroclite et moins exclusivement tournée vers les biens définis comme légitimes par l'École et les autres instances de consécration, alors que les groupes les moins dotés culturellement en restent à une « monoculture » peu légitime. Compte tenu de la faible hiérarchisation en termes de légitimité des questions posées dans l'enquête, c'est au mieux une variante plus quantitative que qualitative de ce modèle que nous pourrions mettre à l'épreuve, celle de la « voracité » culturelle (Sullivan et Katz-Gerro, 2007).

Score d'activités de loisirs

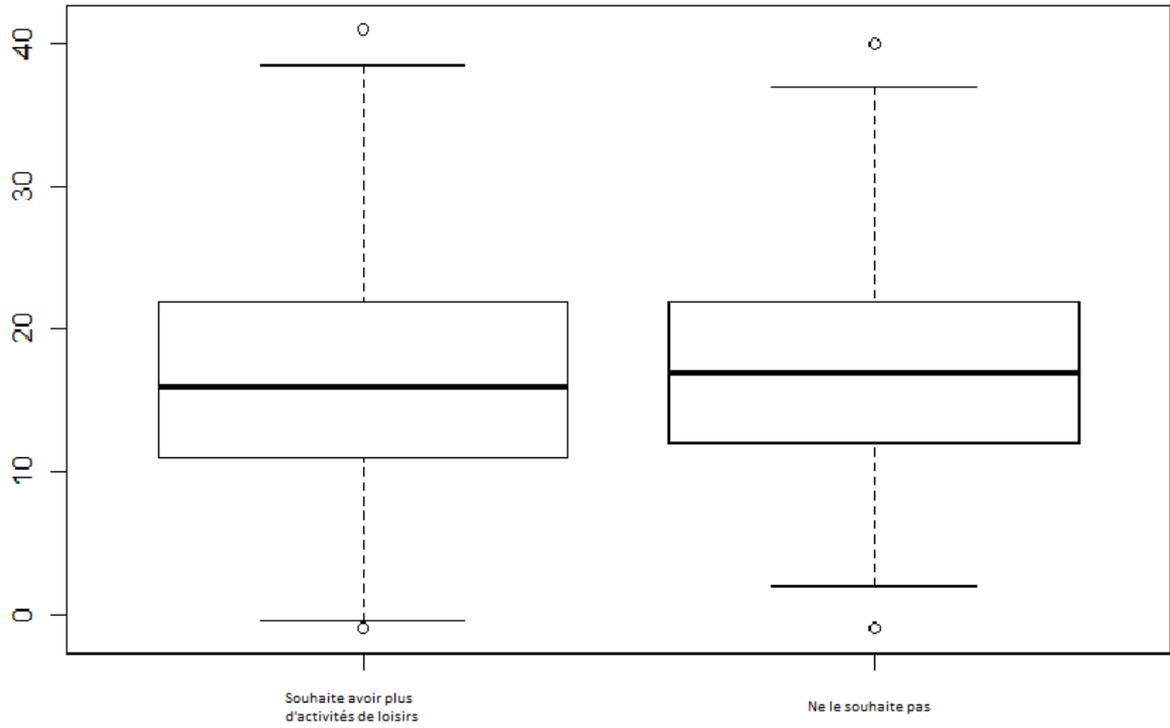


Illustration 1: Distribution des scores de pratiques de loisirs en fonction de la satiété/frustration à l'égard des loisirs (boîtes à moustaches)

X	Bêta Coeff	Odds ratio
(intercept)	0	
Sexe / réf = H		
F	ns	ns
Âge / réf = 20-24 ans		
25-29	ns	ns
30-39	0,04 (?)	1,25 (?)
40-49	ns	ns
50-59	-0,05	0,74
Diplôme / réf = élémentaire		
Collège	0,02 (?)	1,26 (?)
BEP-CAP	0,05	1,35
Lycée	0,09	1,86
Sup. 1	0,08	1,80
Sup. 2	0,08	2,18
Sup. 3	0,06	1,77
Revenu / réf = <1k/mois		
1-2 k	-0,04 (?)	0,80 (?)
2-3k	-0,05	0,77
3-4k	-0,04	0,77
>4k	ns	ns
CS / réf = Cadre		
Indépendant	ns	ns
Intermédiaire	ns	ns
Employé	ns	ns
Ouvrier	-0,04 (?)	0,75
Agriculteur	-0,02 (?)	0,66 (?)
Etudiant	ns	ns
Inactif	-0,06	0,60
Nombre et intensité des loisirs déclarés	ns	ns
LF physique / réf = 0		
1-4	ns	ns
5-10	ns	ns
>10	ns	ns
LF cognitive / réf = 0		
1-15	0,06	1,40
>15	0,08	1,99

Tableau 7: Variables influant sur la satiété en matière de loisirs (régression logistique)

Lecture : Toutes autres variables du modèle étant égales par ailleurs, un individu de 30-39 ans a 1,25 fois plus de chances de déclarer souhaiter plus d'activités de loisirs qu'un individu de 20-24 ans. ($R^2_L = 0,04$)

Modalités...	... favorisant les loisirs	... défavorisant les loisirs
... associées à la frustration	LF cognitives	Diplôme élevé
... associées à la satiété	CS basse / Femmes	Revenus élevés
... non significatives	LF physiques	CS moyenne

Tableau 8: Modalités influant sur les loisirs et sur le sentiment de satiété (synthèse)

Le paradoxe, pour ce qui nous occupe, est le suivant : alors que les personnes atteintes de LF cognitives, peu désavantagées en pratique, tendent à déclarer une frustration, celles atteintes de LF physiques, très désavantagées en pratique, ne déclarent aucune frustration spécifiquement liée à leur situation. Chez celles-ci, il nous faut donc envisager d'avoir affaire à une autolimitation des aspirations, en-deçà des pratiques « normales » (i.e. statistiquement probables chez des individus valides aux propriétés sociodémographiques comparables) ; chez celles-là, la déclaration de frustration décèle à notre sens les modalités mêmes des pratiques : ce qui est possiblement visé, à travers la déclaration purement quantitative qu'autorise la question posée, ce sont les formes des pratiques effectives, et en particulier, avançons-nous, l'expérience de la sociabilité. On a déjà vu, en effet, que cette dimension était présente dans les quelques pratiques pour lesquelles les individus ayant des LF cognitives subissaient un désavantage. Moins qu'une insuffisance, c'est une insatisfaction à l'égard de l'existant qui nous paraît ici mise au jour.

3.2. Les obstacles déclarés

L'étude, dans la sous-population des personnes déclarant aspirer à plus d'activités de loisirs, des motifs expliquant, selon les enquêtés eux-mêmes, un niveau de pratique insuffisant, donne des résultats relativement intuitifs, que résume le tableau 9.

L'effet des variables sociodémographiques est dans l'ensemble limité. Le défaut de revenus n'est vraiment perçu par un obstacle que, trivialement, par les personnes à bas revenus. Le sentiment de manquer de temps, presque aussi trivialement, est liée à la hiérarchie (multicorrélée) des diplômes, revenus et CPS. Plus proche de ce qui nous occupe, on constate aussi que l'élévation dans ses hiérarchies tend à éloigner l'imputation de la frustration à des motifs de santé ou à l'attitude d'autrui : résultat où il est difficile de distinguer la protection effective que constitue ces ressources matérielles et symboliques contre la situation de handicap à proprement parler (définie par l'environnement) du possible refus d'imputer à cette situation les difficultés à satisfaire des aspirations. Logiquement, l'imputation de ces difficultés à la difficulté d'accès n'est quasiment pas affectée, à limitations fonctionnelles égales, par les variables sociodémographiques – le fait que les étudiants d'un côté mentionnent davantage ce facteur, tandis que les agriculteurs et indépendants le mentionnent moins, renvoie vraisemblablement à une compréhension de l'accessibilité non spécifique au handicap, et liée à leur inégal équipement automobile. L'effet sur le sentiment d'insécurité n'est guère plus significatif.

L'effet des LF, en revanche, s'avère considérable. Seul le défaut de revenus n'est pas un obstacle significatif aux yeux des enquêtés concernés, ni pour les LF cognitives ni pour les LF fonctionnelles (les odds ratio étant ici très proches de 1). L'accessibilité physique n'est, trivialement, pas mentionnée par les porteurs de LF cognitives. L'insécurité est mentionnée à un niveau comparable par les uns comme les autres, résultat cependant difficile à interpréter (crainte des agressions et/ou des dangers de l'environnement ?). Pour le reste, la distinction entre l'effet des deux types de LF passe par la comparaison des niveaux des odds-ratios. Ainsi, les porteurs de LF physiques mentionnent surtout, outre évidemment l'inaccessibilité physique, le fait que le manque de temps n'est pas un obstacle à leurs pratiques de loisirs : pour simplifier, outre le sentiment

d'insécurité, les personnes atteintes de LF physiques qui aspireraient à davantage de loisirs ne peuvent remplir le temps libre qu'elles ont en trop du fait de difficultés d'accès matériel (et le fait de travailler à CPS et donc à temps libre largement comparables atteste qu'il s'agit bien d'un problème d'emploi du temps et non d'une difficulté spécifique aux inactifs). Ce qui n'exclut pas de désigner d'autrui comme obstacle, mais dans des proportions bien moindres (néanmoins, une personne atteinte de LF physiques lourdes a deux fois plus de chances qu'un valide, toutes choses étant égales par ailleurs, d'imputer à cette attitude son manque de loisirs). Les personnes porteuses de LF cognitives, quant à elles, déclarent nettement moins le temps libre et un peu moins le handicap ou la santé comme facteurs (faute peut-être de s'identifier comme porteuses d'un handicap ou d'un problème de santé), et en revanche surtout l'attitude d'autrui : cette surdéclaration renvoie à des difficultés *qualitatives* parmi les personnes ayant déclaré (en plus grand nombre, toutes choses étant égales par ailleurs) une lacune *quantitative* dans leurs loisirs (alors même qu'ils sont quantitativement peu désavantagés). L'attitude d'autrui apparaît en somme pour les déficients intellectuels et handicapés psychiques l'équivalent de l'inaccessibilité matérielle pour les handicapés moteurs et sensoriels – même si ceux-ci souffrent aussi de cette attitude, directement et *via* l'inaccessibilité matérielle même, qui représente en somme une indifférence matérialisée aux déficiences motrices et sensorielles.

	Revenus	Temps	Santé/handicap	Attitude d'autrui	Difficulté d'accès	Insécurité	Autre raison
Sexe	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Âge	ns	peu s	ns	peu s	peu s	peu s (30s-)	peu s (max+)
Diplôme	peu s	+	peu s, max-	max-, inact+	ns	peu s (moyen+)	ns
revenus	-	+	max-	max-	ns	peu s	ns
CS	peu s	std inversé	peu s (inact+)	max-	peu s (agr-, indep-, etu+)	peu s (agr-, etu-)	peu s (agr+, inact+)
LF phy / réf = 0							
1 à 4	1,08	0,71	4,49	ns	1,87	ns	ns
5 à 10	1,1	0,33	15,24	2,29	3,73	4,61	0,39
11 à 100	ns	0,08	58,5	2,04 (?)	10,43	6,13	0,16
LF psy / réf = 0							
1 à 15	ns	ns	1,33 (?)	2,25	ns	2,98 (?)	ns
16 à 100	ns	0,64	3	5,09	ns	6,87	0,61 (?)
R²_L	0,18	0,21	0,29	0,18	0,1	0,22	0,04

Tableau 9: Variables influant sur les motifs de frustration déclarée en matière de loisirs (régressions)

4. Un domaine où les discriminations sont faiblement ressenties

Influence secondaire mais bien réelle des LF sur les pratiques de loisirs ; désavantage quantitatif plus net du côté des LF physiques, mais plus durement ressenti du côté des LF cognitives, ce qui trahit des difficultés qualitatives : ces résultats, qui révèlent ce qu'au regard du principe d'accessibilité universel on ne peut pas ne pas nommer des discriminations, ne se traduisent pas de façon évidente par un *sentiment* de discrimination. On le constate en exploitant le module N consacré aux discriminations. Selon celui-ci, 25,4 % des 20-59 ans déclarent avoir été victimes de discrimination, sans motif précisé à ce stade⁹. Parmi ces 25,4%, 23,7 % (soit 6 % des 20-59 ans) déclarent que la discrimination subie relève de leur état de santé ou de leur handicap. Notons que parmi ceux-ci, environ 20% n'ont aucune LF au moment de la déclaration.

La discrimination en matières de loisirs et pour des motifs de santé ou de handicap peut se mesurer à travers trois lieux ou situations : les « lieux de loisirs », les cafés et restaurants et l'adhésion à un groupe, club ou association. Dans les trois cas, la part de personnes relevant ces lieux ou situations, parmi toutes celles ayant déclaré une discrimination pour cause de handicap ou de santé, est faible : respectivement 8,4%, 5,0% et 6,8%.

D'autres lieux et circonstances sont beaucoup plus fréquemment mentionnés comme cadres de discrimination pour ce motif : le travail (22,8%), les études (51,9%) et les lieux publics (27,4%) sont les cadres les plus discriminatoires. Il s'agit là de points de passage obligés, qui ne peuvent guère faire l'objet de contournements en amont. Dans une moindre mesure, le cadre familial (13,2 %), le voisinage (10,2 %) et la recherche d'emploi sur un marché du travail depuis longtemps difficile (13,3 %) sont aussi perçus comme davantage discriminatoires que les lieux et contextes de loisirs, à la mesure de leur caractère, là encore, non choisi. Les lieux et contextes de loisirs sont plus proches de ce point de vue des relations avec les administrations (8,6 %), du commerce (7,1 %), des relations amoureuses (5,2 %), du logement (2,6 %) : tous ces lieux et contextes sont rarement considérés comme discriminatoire, pour des raisons vraisemblablement assez diverses – égalité de traitement administratif ? Évitement en amont de logements inaccessibles ? Intérêt commercial bien compris ? Difficulté à faire entrer le vocabulaire de la discrimination et celui des rencontres amoureuses ?

En somme, s'il est difficile en-dehors d'une post-enquête de préciser cette hypothèse, les lieux de loisirs semblent relativement exonérés de l'accusation de discrimination pour des motifs de santé ou de handicap, vraisemblablement du fait d'une logique de service assumée du côté de l'offre (à l'instar des administrations et des commerces – les cafés et restaurants sont d'ailleurs les moins discriminants des lieux de loisirs) et d'une logique de choix en amont de la part des personnes en situation de handicap. Cette deuxième explication rappelle que l'absence de perception d'une discrimination peut aussi correspondre à une situation discriminatoire au point de décourager de

9 Parmi les variables ayant un effet sur la déclaration de discrimination (en utilisant le même modèle de régression logistique que précédemment), certaines renvoient à l'évidence à la disposition à comprendre cette notion et à identifier sa pertinence sur sa propre expérience (un niveau de diplôme encourage une plus forte déclaration de discrimination) ; d'autres sont plus probablement corrélés à la capacité à éviter les situations réelles de discrimination (un revenu important protège réellement, et non subjectivement, des discriminations) ; l'âge est sans doute dans une situation intermédiaire : un âge plus élevé diminue le sentiment de discrimination, ce qui peut correspondre à une distance générationnelle à l'égard de cette catégorie d'interprétation, mais aussi à des inégalités générationnelles objectives dont ne rendraient pas compte les variables de revenus. Toutes ces interprétations sont cependant hautement hypothétiques, compte tenu de la faiblesse du modèle ($R^2_L < 0,01$), qui se traduit par le grand nombre de modalités non significatives ou faiblement significatives – raison pour lesquelles nous ne mentionnons ce modèle que marginalement. En revanche, l'effet des indicateurs de LF sur la déclaration de discrimination est très net, même si, compte tenu de la faible population concernée, elle ne permet pas d'augmenter la puissance générale du modèle.

tenter toute expérience de ce type.

5. Des niches de surpratique ?

Notre questionnement, jusqu'ici, n'a porté que sur le *défaut* de pratiques de loisirs imputable au handicap – en accord avec la problématique même de l'accessibilité. Est-il possible d'inverser la question et de relever des pratiques *plus importantes* chez les personnes handicapées que chez les valides, toutes choses étant égales par ailleurs ? Nous ne l'avons fait que pour une pratique socialement construite comme « par défaut », l'écoute de la télévision – qui adopte une distribution inverse de toutes les autres pratiques culturelles. Mais qu'en est-il de pratiques définies comme légitimes ? Deux cas de figure au moins laisse à penser qu'en certains cas, on observe un excès de pratique (au sens statistique) par rapport à la population valide.

- *L'hyperlégitimisme culturel de l'élite scolaire handicapée* : les personnes atteintes de déficience moyenne ou sévère qui accèdent à un niveau scolaire élevé sont plus disposés à avoir des pratiques artistiques légitimes que leurs homologues valides de même niveau. Cet effet a pu être vérifié grâce aux données de l'Observatoire de la Vie Étudiante : les étudiants handicapés sont de « meilleurs » étudiants que la moyenne, plus conformes aux prescriptions culturelles attendues à leur niveau (effet de dépassement du stigmate observé souvent en sociologie du genre également) – en revanche, leurs pratiques conviviales (sorties, soirées) sont nettement moins importantes.

Ces 30 derniers jours, ont assisté ou participé à...	% de tous les étudiants	% des étudiants handicapés ou en maladie chronique
Concert classique, opéra	6,7	8,7 (+2)
Autre concert	20,4	18,5 (-1,9)
Discothèque	29,5	21,2 (-7,4)
Soirée étudiante	61,7	29,2 (-32,5)
Association culturelle (art, musique...)	24,3	29,1 (+4,8)

Tableau 10: Pratiques culturelles chez les étudiants, dont les étudiants handicapés (source : Conditions de vie des étudiants, 2010)

- *Le maintien dans une minorité symbolique des déficients intellectuels ou psychiques* : on remarque que les individus jeunes atteints d'une déficience d'ordre intellectuel ou psychique sont, plus souvent que la population valide équivalente, engagés dans des ateliers de pratiques artistiques, probablement dans un cadre d'activités d'animation, d'éducation artistique ou thérapie. Ces pratiques sont en général associées à l'enfance et à l'adolescence, et l'âge adulte (défini par l'installation professionnelle et conjugale, la mobilité géographique... autant d'événements dont sont souvent privées les personnes handicapées concernées) les voit le plus souvent décliner : le graphe 2 (issu d'une phase d'exploration antérieure des données HSM, mais sans les limites d'âge) suggère de décrire cette surpratique comme le maintien prolongé dans une minorité symbolique : les individus atteints de déficience cognitive ou psychique rejoignent le niveau de pratique des valides avec quelques années de décalage (tranche 19-24 ans, avec un nouveau décalage entre 24 et 34 ans).

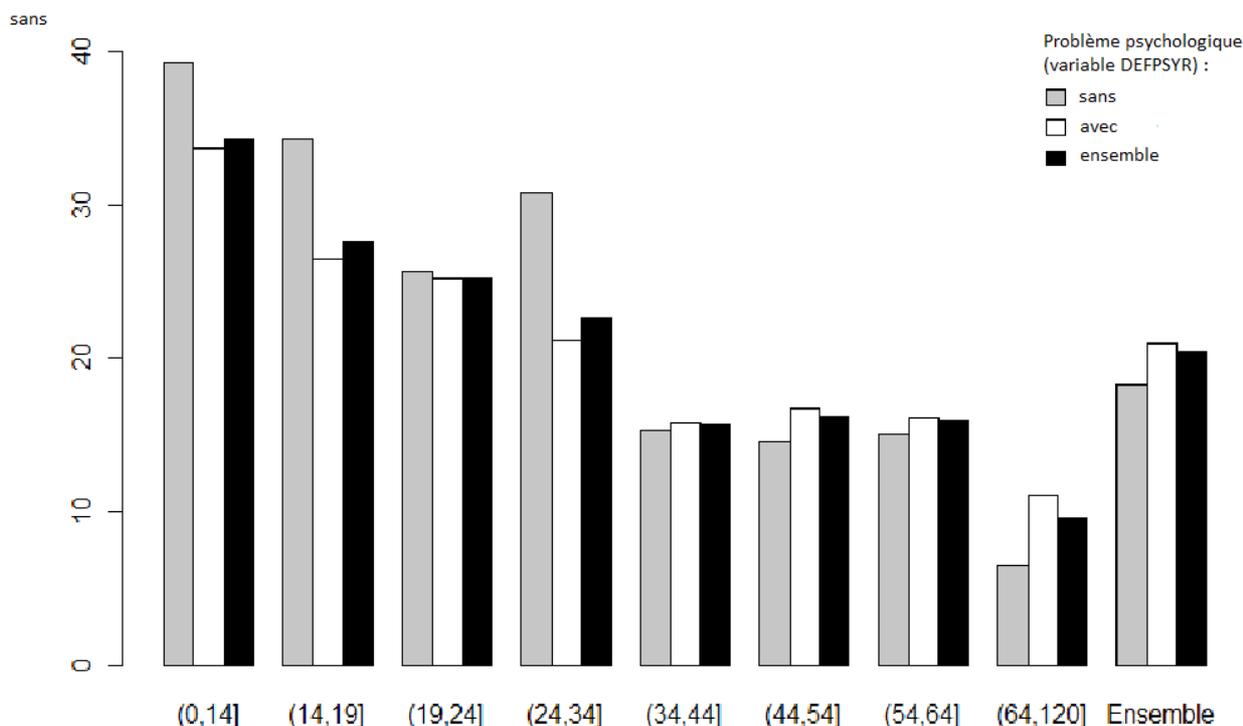


Illustration 2: Pourcentage d'individus ayant participé à une activité de création artistique dans l'année, en fonction de l'âge et de la présence d'un problème psychologique

6. L'étrange absence des chiffres

Comme nous l'avons dit au début de cette section, la rareté des « chiffres » portant sur les pratiques culturelles des personnes handicapées tient d'abord à l'absence de données exploitables. Toutefois, une démarche comparable à la nôtre était possible dès le début des années 2000 grâce à l'enquête HID ; or non seulement la seule exploitation poussée, à notre connaissance, de celles-ci en matière culturelle est celle de Pascale Roussel, mais encore celle-ci n'est pas reprise dans les nombreux débats sur l'accessibilité culturelle. La littérature disponible sur les rapports entre culture et handicap présente en effet, prise dans son ensemble et à de rares exceptions près, deux caractéristiques apparemment contradictoires. D'un côté, elle met en avant l'idée d'une inégalité d'accès à la culture frappant les personnes en situation de handicap ; de l'autre les statistiques ne sont jamais mobilisées à l'appui de cette thèse.

On retrouve, en effet, presque partout l'idée selon laquelle les personnes déficientes subiraient, en tant que telles, une inégalité d'accès aux pratiques culturelles. Sans cette hypothèse, c'est probablement l'ensemble de ces discours qui seraient sérieusement compromis. Comment, en effet, mobiliser autour des pratiques culturelles des personnes handicapées si celles-ci n'en sont pas écartées spécifiquement du fait de leur handicap, c'est-à-dire du fait de l'inadaptation de l'environnement à leur déficience et leurs incapacités ?

Bien sûr, on pourrait s'accommoder d'une hypothétique égalité d'accès en posant l'égalité comme insuffisante, c'est-à-dire en affirmant que les personnes concernées auraient un besoin spécifique, *supérieur* même à celui du public non-déficient, de prendre part aux pratiques de consommation ou de production culturelles, que ce soit dans une logique de thérapie (mais cet

aspect est marginal pour ce qui nous occupe), de rééducation ou de compensation. En particulier, les pratiques culturelles *stricto sensu* (consommation et production artistiques) participeraient en elles-mêmes de la compensation symbolique à l'égard de la stigmatisation que subissent les personnes handicapées, stigmatisation elle aussi « culturelle » mais au sens large (représentations par autrui, images de soi).

Mais, comme nous l'avons dit en introduction, il est difficile d'assigner ce seul rôle surcompensatoire aux pratiques artistiques sans contredire deux principes de la doxa sur le sujet, telle que la met au jour l'analyse des discours en présence. Le premier principe est qu'il ne doit pas exister d'« art handicapé », d'art « pour les handicapés », ce qui serait le cas si l'on œuvrait *seulement* en faveur de pratiques culturelles sur-compensatoires. Deuxièmement, une pleine intégration culturelle (comme consommateurs, comme producteurs, comme objets de représentation...) tendrait à signifier, dans une logique légitimiste, que tout stigmate aurait disparu : si on tient la culture artistique pour le cœur du symbolique, le lieu où se compensera donc le stigmate, on peut tout aussi bien estimer que si l'égalité est atteinte en matière artistique, alors c'est que le stigmate a d'ores et déjà disparu dans la culture *lato sensu*. La cause des pratiques culturelles des personnes handicapées ne se réduit donc à une compensation qu'au risque de la délégitimation, du point de vue du légitimisme artistique : délégitimation par la réduction à l'hétéronomie (l'art pour les handicapés, continuation du modèle de l'art politique rejeté lors de la formation des champs de production artistique au milieu du XIX^e) ou par réduction à l'insignifiance de sous-produits dépassés (art bourgeois) (Bourdieu, 1992).

Si l'affirmation de besoins culturels spécifiques n'est donc jamais loin, elle doit donc toujours être, sinon déniée au nom de l'universalité et de l'autonomie artistiques, du moins contrebalancée par l'évidence d'une discrimination fondée sur la déficience.

Pourtant – deuxième caractéristique que nous voulions souligner – parmi les arguments avancés à l'appui de ce constat, l'argument statistique fait singulièrement défaut. Les discours en présence sont essentiellement de l'ordre du récit (vécu, constaté, rapporté...), de l'état des lieux (compte tenu de la conformation matérielle et/ou symbolique de telle offre culturelle, il est impossible qu'une personne atteinte de telle ou telle déficience y accède) ou de l'expérience-témoin (on relate l'introduction d'une pratique culturelle auprès d'un public handicapé, et le déroulement de l'opération atteste d'une discrimination préalable : on croule sous les demandes, ou au contraire les réticences démontrent que l'on touche au cœur d'un problème). L'absence de « chiffres » est d'autant plus remarquable que les noces de la statistique publique et des politiques culturelles ont été célébrées dès les années 1960 (Dubois, 1999 ; Fleury, 2011) : impossible depuis lors de discourir sur les inégalités d'accès par classe sociale, par âge, par résidence ou par genre sans recourir aux données quantitatives, fût-ce pour déplorer la démobilité que celles-ci engendrent ou en contester les enseignements : pourquoi donc ce registre argumentatif manque-t-il aux débats sur les pratiques culturelles et le handicap ?

La réponse la plus évidente, déjà évoquée, est que les données manquent, tout simplement. Mais si lacunaires et frustrantes soient-elles, celle-ci ne sont pas totalement inexploitable ou inexploitées (cf. le rapport Roussel, 2004) ; simplement, les discours les ignorent. Plus remarquable encore : ils ne déplorent même pas cette lacune. Nous n'avons relevé aucun discours pour déplorer, par exemple, que les riches enquêtes Pratiques culturelles du ministère de la Culture ne réservent pas quelques questions à l'état de santé des individus. Les chiffres, semblent-il, n'intéressent pas ceux-là même qui pourraient en étayer le constat d'une discrimination, constat apparemment si utile à leur mobilisation. Pourquoi ?

Première hypothèse : parce que le constat de la discrimination est une évidence qui se passe de chiffres. Quand un long escalier mène à un espace de représentation ou de répétition, quand les

sous-titres font défaut à une projection ou un spectacle, quand les publications en braille sont indisponibles, la discrimination à l'égard, respectivement, des handicapées moteurs, des sourds et des aveugles ne fait pas de doute. Des chiffres qui ne manifesteraient pas suffisamment celle-ci seraient forcément trompeurs : ils dissimuleraient, comme souvent, sous l'identité des réponses aux questions fermées de profondes inégalités. Imaginons, par exemple, que les données montrent¹⁰ que les handicapés en fauteuil vont aussi souvent « au cinéma » que les valides (soit par simple tri croisé, soit, plus rigoureusement, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire en contrôlant le fait que la population handicapée motrice n'a pas les mêmes propriétés socio-économiques, culturelles, sexuelles et d'âge que l'ensemble de la population) : on pourrait rétorquer que le choix des salles et des films a été, pour les handicapés, fortement contraint. Sous l'homogénéité trompeuse du terme « cinéma » se dissimuleraient des lieux dont l'accessibilité matérielle (conformation du bâti mais aussi moyens de transports) est très variable ; et quand bien même l'accessibilité matérielle ne serait pas en cause, les mauvaises conditions de celle-ci constitueraient déjà un fort repoussoir : inconfort des positions réservées, sentiment d'être étiqueté et parqué, conditions de réservation malcommodes... ou même le souvenir de celles-ci (inertie des comportements d'évitement à l'égard de l'expérience de la discrimination) constituent des éléments discriminatoires dont les grandes enquêtes de consommation culturelle ne sauront jamais, à leur échelle, rendre compte.

Mais on peut retourner ce raisonnement. Certes, comme on le sait depuis longtemps, des taux de fréquentation comparables peuvent masquer d'énormes différences qualitatives. Mais celles-ci sont-elles pour autant toujours *significatives*, ou du moins aussi significatives qu'on le présume ? Les budgets-temps des individus sont fatalement limités et l'énormité de l'offre culturelle en tous domaines rend illusoire l'idée que certains segments de l'offre seraient, *en termes de positionnement social et identitaire*, indispensables et irremplaçables – l'idée d'un *must see* s'applique peut-être mieux à un entre-soi, par exemple générationnel, souvent lié aux industries culturelles de masse, qu'à des biens rares et distinctifs. Or, diffusés à une échelle supérieure, les biens culturels de masse ont bien plus de chances d'être accessibles aux personnes handicapées (les multiplexes, et à plus forte raison les lecteurs de DVD et le téléchargement, sont plus aisément accessibles que les petits cinémas d'art et essai, par exemple). Contrairement à ce que voudrait la critique normative de la culture de masse, ce sont peut-être les biens *rares* qui sont le plus aisément *remplaçables*, parce que ceux auxquels ils s'adressent savent comment les remplacer, s'ils en sont privés par la distance, l'inaccessibilité, la fatigue ou le manque de temps : plus le capital culturel est important, plus s'affirme une capacité à *compenser* ses lacunes, ignorances, manque de temps, d'argent, de proximité géographique ou d'accessibilité – manque d'intérêt, aussi, bien souvent – par un rapport indirect aux biens concernés et par la jouissance de biens homologues. Dès lors, même l'inégalité statistique peut dissimuler une égalité globale, permise par la compensation spontanée via les homologues cultivées ou par l'effet d'échelle du marché : on peut même imaginer que les deux courbes de compensation (par le marché ou par les individus eux-mêmes) se croisent en un ciseau harmonieux, au profit d'un taux de satisfaction constant quelle que soit la position dans l'espace des pratiques culturelles. Faut-il, en conséquence, abandonner d'entrée de jeu l'idée d'une volontarisme en matière de compensation culturelle ?

Une telle logique libérale serait très excessive, évidemment : effets de seuil, mauvaise diffusion de l'information, hystérésis des habitus... jouent ici autant qu'ailleurs. Et quand bien même : demeurerait l'argument proprement éthique et juridique qui veut que, même si un individu est capable de compenser par homologie une offre culturelle inaccessible, il est injuste de le réduire à cet exercice ; de telles compensations étant déjà bien assez nombreuses par ailleurs pour les raisons que nous avons évoquées, dont certaines apparaissent comme légitimes et consubstantielles

10 Ce qui n'est pas le cas : les personnes souffrant de paralysie totale ou partielle sont deux fois moins nombreuses à se rendre au cinéma que l'ensemble de la population.

à l'idée de choix (budget-temps) et d'autres également illégitimes (inégalités économiques ou spatiales) : comment accepter d'y ajouter celle de l'inaccessibilité ?

L'égalité statistique peut donc recouvrir une inégalité qualitative inacceptable ; l'inégalité statistique une certaine égalité, mais obtenue cependant au prix d'un travail supplémentaire de compensation homologique (ou pour parler autrement de « choix du nécessaire ») difficilement justifiable. Dans les deux cas, le passage par la statistique peut paraître inutile : il renverra de toute façon à des hypothèses qualitatives et – plus ennuyeux sans doute – fera porter celles-ci sur des discriminations fines plutôt que sur une « exclusion » dont on pourrait parler en bloc.

Or – et c'est notre deuxième hypothèse pour expliquer l'absence non seulement de données statistiques mais même de toute revendication en la matière – c'est bien par rapport à cette exclusion franche et massive que fonctionnent dans leur ensemble les discours sur le handicap et la culture : ces exclus de presque toute pratique culturelle et de toute représentation positive (souvent déficients intellectuels, victimes de déficiences multiples, à tout le moins souffrant d'incapacités importantes), au sujet desquels le basculement de la non-discrimination à la thérapie-rééducation-compensation par l'offre culturelle (en substance : ces personnes ont autant besoin d'accéder à la culture que les valides *et même davantage*) se fait le plus aisément. Si les statistiques ne sont guère conviées, c'est que leur usage contraindrait à trancher : se donne-t-on comme but l'égalité ou bien la discrimination positive compensatoire ? – c'est-à-dire possiblement des taux de pratique *supérieurs* au moins pour certaines populations déficientes, là où le propos exclusivement qualitatif permet d'entretenir l'ambiguïté.

Cette ambiguïté dans les discours n'a en réalité rien de très surprenant. On sait que la construction de catégories et de problèmes publics fonctionne largement par amalgame de franges incertaines autour d'un noyau dont elles vont gonfler l'importance et qu'elles vont contribuer à justifier comme objet de promotion (« les cadres », amalgame hétérogène autour du modèle statistique minoritaire mais symboliquement dominant de l'ingénieur de grosse entreprise privée : Boltanski, 1982) ou comme fléau (l'« illettrisme », domaine indéfiniment étendu autour de figures pathétiques, mais rares, d'analphabètes : Lahire, 1999) – dans ce dernier cas au profit des pourvoyeurs de solutions. Ce qui est vrai du « handicap » en général (Ebersold, 1997) et de la « politique culturelle » (Dubois, 1999) l'est aussi de leur rencontre : extension indéfinie autour de populations dont on affirme le besoin spécifique de culture, entourées (jusqu'à l'ensemble de la société parfois) par des populations sur lesquelles on peut tenir le discours réduit à la non-discrimination. La compensation *en matière* culturelle sert d'alibi (extension de l'importance numérique du problème, garantie d'un refus de l'art « handicapé ») à la compensation *par* la culture, laquelle légitime en retour l'existence d'un inter-secteur d'intervention réunissant professionnels du handicap spécialisés en questions culturelles et artistes et médiateurs intéressés par les « publics spécifiques ». Or la statistique viendrait peut-être troubler cette architecture : son seul usage actuel semble donc être d'attester l'ampleur de la question, en soulignant *ad libitum* le grand nombre de personnes « handicapées » ou « déficientes » dans la société, comme on débat sans fin du nombre d'« illettrés » au profit de la réification de la catégorie elle-même.

À vrai dire, l'hypothèse que nous venons de formuler paraît bien formaliste. Pour l'attester, il faudrait d'abord que des données statistiques soient plus aisément disponibles : nous verrions alors si la majorité des intervenants continuent de ne pas en user ; il est à supposer que ces usages seraient inégalement répartis, attestant de tensions parmi les intervenants, notamment entre ceux qui admettent que certains déficients ont *plus* besoin de telles pratiques culturelles que d'autres (éducateurs ou plus encore psychiatres) et d'autres qui visent seulement l'égalité d'accès toutes choses étant égales par ailleurs. Mais peut-être d'autres enseignements statistiques mettraient-ils tout le monde d'accord pour les ignorer ou en contester (à bon droit souvent, sur des enjeux locaux toujours spécifiques et très hétérogènes) la portée : au premier chef le caractère secondaire de

l'effet-déficience en termes de pratiques culturelles, par rapport aux facteurs bien connus depuis les années 1960.

Chapitre 2. L'inclusion en pratique. Ethnographie de deux ateliers artistiques

Ce deuxième volet est consacré à l'ethnographie d'ateliers de pratiques artistiques. Dans un premier temps, nous développerons brièvement les raisons du choix de cette approche ethnographique, le travail effectué et les difficultés spécifiques de l'enquête et de sa restitution (1). Dans un second temps, nous évoquerons deux éléments contextuels fondamentaux : l'impact de la loi de 2005 mais aussi le recentrement des ESAT sur la fonction de production (2). Dans un troisième temps, nous nous arrêterons à la description des ateliers eux-mêmes : historique de leur création, trajectoires de leurs animateurs et fonctionnement concret (3). Enfin, nous tâcherons de donner un tableau structuré des interprétations que donnent de leur pratique les différents agents (animateurs, parents et dans la mesure du possible les premiers intéressés) (4).

1. L'ethnographie d'ateliers artistique : raisons et difficultés d'un choix de méthode

1.1. Pourquoi une approche ethnographique

L'approche statistique permet de montrer que le handicap constitue bien un obstacle aux pratiques de loisirs – obstacle valable toutes choses étant égales par ailleurs, quoique moins déterminant que les variables bien connues de la sociologie de la culture. Cette démarche demeure cependant largement à distance des pratiques. Parmi celles-ci, il nous a donc paru nécessaire d'observer directement celles qui concentraient le mieux les tensions mises en lumière précédemment.

Des ateliers de pratique, d'abord, et non des cadres de consommation (accès aux spectacles, expositions...). Non que ces derniers soient dénués de complexité. Même la question de l'accessibilité matérielle, relativement simple encore (ou pour mieux dire : essentiellement technique) lorsque le lieu culturel n'est que le réceptacle d'une œuvre, se complique singulièrement, du point de vue des intérêts et représentations investis, lorsque le lieu est lui-même consacré comme œuvre, à titre patrimonial ou comme création architecturale. Les dispositifs techniques ou les pratiques compensant la déficience visuelle ou auditive (sous-titrage, traduction en LSF, boucles magnétiques, audiodescription, recours au toucher dans les expositions...) posent également, pour certaines d'entre elles, la question de l'intégrité de l'œuvre – ainsi du sous-titrage ou de l'incrustation d'une traduction simultanée en LSF, lorsqu'il ne sont pas à la demande. Les pratiques de médiation à destination du public handicapé, enfin, mettent inévitablement en question les formes de la consommation artistique qui, par contrecoup, sont conçues par défaut sans médiation – c'est-à-dire sans que la médiation soit tenue pour souhaitable (dans une approche antipédagogique, aux origines du ministère des Affaires culturelles) ou du moins pour nécessaire (dans une version plus mesurée). Mais tous ces enjeux – accessibilité du bâti, dispositifs et médiation – respectent la rencontre entre producteurs professionnels et consommateurs profanes, arrangée par l'entremise des « métiers de la Culture » : il s'agit d'abolir l'obstacle que représente la déficience à l'accès à ce statut de consommateur – ce terme étant, soulignons-le, entendu en un sens non péjoratif. L'œuvre, la production de l'identité d'artiste et celle du public n'en sont que marginalement affectées.

En revanche, les ateliers de pratique posent deux questions centrales. D'une part celle de l'extension de l'impératif d'accessibilité au statut de producteur même, *via* la formation des artistes (que nous n'aborderons pas directement) ou du moins l'entrée dans l'espace des productions amateur (qui retiendra essentiellement notre attention). D'autre part celle d'une *expression* du handicap par

ses porteurs eux-mêmes. La première question demeure dans le spectre du légitimisme universaliste : il s'agit d'interroger la capacité à faire oublier le handicap jusque dans la production artistique. La seconde ressort d'une orientation populiste, au sens du populisme culturel, mais où le peuple a été remplacé par un « public spécifique » devenu acteur. Au croisement de ces deux questions théoriques et pratiques, les ateliers de pratique accessibles sont donc aussi un lieu privilégié où interroger la déclinaison, en matière de déficience, d'un ressort historiquement fondamental de l'invocation du « peuple » en matière artistique : celle de l'invention d'une « nouvelle » culture, à la fois élitiste et populaire, par l'irruption des masses (sur cette problématique, voir Grignon et Passeron, 2000).

Le choix de s'intéresser prioritairement à la déficience intellectuelle est encore un moyen de renforcer les tensions qui nous intéressent. Le domaine artistique étant un lieu privilégié de l'expression de la performance en matière symbolique, l'accès à cette expression des personnes en situation de handicap cognitif constitue un enjeu central.

Mais l'observation d'ateliers de pratique artistique – en particulier auprès de publics fragilisés – ne tolère pas un rapport ponctuel : elle exige une implication de l'enquêteur, souvent amené à participer, et un temps relativement long (cf par exemple Chateigner, 2008). Cette exigence a un prix : celui de privilégier l'étude en profondeur, dans une approche ethnographique, d'un petit nombre d'ateliers. Ceux-ci ne peuvent donc constituer un échantillon représentatif, au sens statistique, des ateliers de pratiques artistiques se revendiquant de l'accessibilité. En revanche, leur étude en profondeur permet d'identifier des logiques qu'auraient sans doute laissé dans l'ombre une approche plus extensive.

1.2. Brève présentation des terrains

Nous avons donc étudié deux ateliers situés dans la même ville de province : l'un est un atelier de musique organisé au sein d'un centre socioculturel de quartier, l'autre un atelier de danse proposé par l'école artistique municipale.

1.2.1. Un atelier de danse dans une école artistique municipale

Le premier terrain est un atelier de danse organisé dans le cadre d'une école municipale d'art. Animé par Marion, il accueille huit jeunes (six filles, deux garçons) âgés de dix-huit à trente ans, atteints de déficience intellectuelle.

Le terrain s'est étalé de février à juin : précédé d'un contact avec le directeur de l'école (Pierre) et avec Marion, il a réellement commencé avec l'observation des journées portes ouvertes de l'école, suivie de quatre mois de participation aux ateliers, soit une dizaine de séances constituant, entre la représentation donnée à titre de bilan provisoire pendant les journées portes ouvertes et le spectacle final de juin, une phase cohérente.

L'accueil par les participants a été favorable – le fait que l'enquêteur¹¹ soit un homme, dans un groupe aux trois-quarts féminins¹², favorisant cet accueil. L'enquête a aussi été bien perçue dès les journées portes ouvertes par les parents, qui y ont vu la marque d'une curiosité bienveillante,

11 Béranger Dominici, qui a effectué l'enquête ethnographique.

12 *Seulement* aux trois-quarts, pourrait-on dire, par rapport à la féminisation quasi-intégrale des cours de danse (hors danse de salon) pour public valide. On peut se demander si cette représentation significative des jeunes hommes atteints de déficience intellectuelle ne relève pas d'un repli sur la sphère d'activités physiques marquées comme féminines, faute d'intégration dans des sports supposés masculins et plus généralement dans les normes de la virilité valide.

préférable de toute façon au discours normatif et dévalorisant constituant le gros des jugements à l'endroit de leurs enfants.

L'observation participante en atelier a été complétée par des entretiens avec le directeur de l'école, la professeure de danse, la fonctionnaire responsable de la politique du handicap municipale et avec six parents.

1.2.2. Un atelier de musique dans un centre socioculturel

Le second terrain est un atelier de musique organisé dans le cadre de l'école de musique d'un centre socioculturel. Animé par Élise et Loïc, musiciens intervenants, il réunit sept jeunes âgés (quatre filles, trois garçons) de dix à vingt-cinq ans en situation de handicap – déficience intellectuelle majoritairement, minoritairement physique. L'enquête a commencé par la rencontre de la directrice de l'école et initiatrice des ateliers consacrés à l'accueil des élèves handicapés, Françoise, en janvier. Il a fallu attendre début avril pour participer aux ateliers, le groupe étant auparavant en pleine préparation d'un spectacle donné en cours d'année. La première séance de cours après le spectacle a eu la même fonction qu'une journée portes ouvertes : il était essentiellement consacré à une discussion autour du spectacle, d'abord entre les professeurs et les participants, puis avec les parents, qui ont rejoint la salle pour le dernier quart d'heure. La présence des parents a permis de leur présenter le projet de recherche – ce qui a facilité la prise de contact pour les entretiens par la suite.

De même que pour l'atelier de danse, cette séance constituait une césure pertinente : après le spectacle d'avril et avant un nouveau spectacle à préparer pour le mois de septembre. L'enquêteur pouvait donc avoir une idée du travail réalisé jusque là et assister à l'élaboration du nouveau spectacle.

L'observation participante d'avril à juin a été complétée par des entretiens avec la directrice de l'école de musique du centre socioculturel, les deux animateurs de l'atelier, deux participants (un seul entretien étant vraiment exploitable) et les parents (mères essentiellement) de six participants (dont la directrice de l'école, mère d'un des participants).

Enfin, les deux terrains de l'enquête ethnographique ont été complétés par des entretiens avec des membres de l'Association des parents et amis de personnes handicapées mentales (AAPEI), de fonctionnaires municipaux et des animateurs de deux autres compagnies.

1.3. Difficultés pendant et après l'enquête

Les principales difficultés rencontrées ont été de trois ordres.

Une première difficulté a consisté à recueillir la parole des premiers intéressés. S'il s'est avéré possible d'obtenir un entretien auprès d'une majorité de parents de participants, il a été difficile de recueillir le point de vue des participants eux-mêmes. Peut-être un temps d'enquête plus long eût-il permis de surmonter la difficulté à établir une situation d'entretien ordinaire avec des personnes atteintes de déficience intellectuelle (tels participants ont leurs idées fixes, telle autre ne parle quasiment pas, telle autre semble beaucoup inventer) et/ou de difficultés d'élocution (il était presque impossible, à moins d'un long entraînement, de comprendre trois participantes). Mais sans doute l'intercompréhension aurait-elle exigé également une fréquentation au quotidien dans le cadre des institutions d'accueil (ESAT et Institut médico-éducatif surtout) que fréquentent la plupart des

participants – dispositif qui eût, comme on l'a dit à propos de la nécessité d'une approche ethnographique et non statistique du public en institutions, élargi le centre d'intérêt de la recherche.

L'autre difficulté majeure a consisté à « tenir le choc », moins dans l'interaction que face au récit, par les parents essentiellement, d'expériences extrêmement douloureuses. Difficulté corrélée à celle de « tenir sa place » de chercheur en situation d'observation participante, confronté non seulement à la tentation de passer de l'autre côté du miroir, mais encore à une nécessité morale et politique de le faire, au regard de la violence des situations (violences sociales, au-delà de la condition médicale) subies par les intéressés.

La troisième difficulté, *a posteriori*, réside dans l'anonymisation et la protection de la vie privée des enquêtés. L'observation a eu lieu dans une agglomération de province comprenant plusieurs communes. Afin de protéger les personnes considérées, de nombreuses données ont été très largement modifiées, en préservant le sens des observations. De très nombreux points dans les trajectoires – qui pourtant font hautement sens – n'ont pas été développés pour la même raison ; en réalité, seule une répétition de l'enquête sur de nombreux terrains dans divers lieux et contextes permettrait d'une part de diluer suffisamment les risques de rupture de l'anonymat, ainsi que d'autre part de monter en généralité – sinon en représentativité au sens statistique.

2. Contexte : deux transformations

Là où les discours apologétiques indigènes, en règle générale, sont induits par un souci de promotion qu'on pourrait qualifier d'*esprit de corps*, à donner l'impression d'un vaste ensemble de pratiques difficilement discernables dans leurs principes – hormis des distinctions explicites et massives (accessibilité vs animation, vs thérapie...) –, l'enquête ethnographique comparée permet de repérer des différences sociologiques et idéologiques, quitte à devoir les durcir pour esquisser l'espace des pratiques que recouvre l'idée d'accessibilité culturelle. Mais d'un point de vue dynamique, cette différence – qui passe ici entre une structure d'origine socioculturelle et une école de musique plus traditionnelle – semble aller en s'amoindrissant, à mesure que l'accessibilité culturelle se construit comme domaine d'intervention. Si quantité de facteurs généraux peuvent intervenir dans cette réduction des écarts, qui à bien des égards peut passer pour un alignement sur une version légitimiste modérée de l'action culturelle, l'enquête permet aussi d'isoler des transformations contextuelles spécifiques au traitement du handicap. Il ne s'agit pas de dresser une cartographie complète de la prise en charge du handicap (en général ou mental en particulier) en France ou dans la région concernée, mais de souligner deux évolutions dont l'enquête a montré le caractère incontournable : l'une, sans surprise, est l'injonction représentée par la loi de 2005, l'autre est constituée par les évolutions contemporaines des ESAT.

2.1. L'effet de la loi du 11 février 2005

Sans doute le marqueur temporel majeur est-il la loi de 2005, qui vient donner un renfort de légitimité étatique à des initiatives individuelles isolées. Ainsi, si Françoise, la directrice de l'école de musique du centre socioculturel, a été élue dès 2002 sur son projet de créer des ateliers de musique pour personnes handicapées, ceux-ci ne seront, significativement, mis en place qu'en 2006.

« Je suis venue ici avec ce projet-là en ne sachant pas comment j'allais faire et ça je leur ai dit tout de suite. Mais ça s'est fait assez vite. Et puis la loi de 2005 a été votée, tu te rends compte ! Incroyable ça ! J'ai pu m'appuyer sur une loi, ce qui est quand même énorme ! C'est pas tous les jours que tu peux t'appuyer sur une loi pour faire quelque chose!¹³ »

13 Entretien avec Françoise, 18/05/2012.

L'adoption de la loi vient également renouveler un domaine d'intervention publique. En effet, c'est à partir de 2005 que les municipalités commencent à se doter de services ou bureaux spécifiquement consacrés au handicap. Certes, certaines municipalités s'étaient déjà engagées dans cette direction auparavant. Deux des communes de l'agglomération avait signé dans les années 1990 des chartes spécifiant leurs engagements en matière d'accessibilité aux personnes handicapées. Mais la loi de 2005 leur donne un cadre nouveau. Ainsi, une de ces communes s'est lancée dans une vaste réactualisation de sa charte pour tenir compte du « nouveau lexique, influençant les façons de faire¹⁴ » introduit par la loi ; une autre a récemment signé un deuxième volet de sa charte du handicap. La loi impose également une généralisation de ces initiatives isolées : ce n'est qu'en 2008, avec l'arrivée d'une nouvelle municipalité, que telle commune s'est dotée d'un bureau spécifiquement consacré aux questions de handicap, qui a travaillé à la rédaction d'une charte signée quelques mois plus tard ; et une autre commune, au moment de l'enquête, multiplie les réunions et les groupes de travail pour achever de rédiger la sienne. Qu'elles aient devancé ou suivi l'injonction représentée par la loi de 2005, ces consécutions demeurent certes largement symboliques car dépourvues de pouvoir directement contraignant. Les mesures qui peuvent s'en réclamer constituent sans doute des objets de communication consensuels, mais moins efficaces que des réalisations plus habituelles – dans la mesure où elles constituent essentiellement des adaptations de l'existant et non des créations d'équipements nouveaux, d'une part, et où d'autre part elles ne touchent qu'un public très minoritaire et dont le ciblage clientélaire est incertain. Au jugement désabusé d'un père d'enfant handicapé, également fonctionnaire territorial, sur le caractère « politiquement correct » des textes et services instaurés au nom de l'accessibilité, répond donc celui d'un autre fonctionnaire chargé du handicap :

« Celui qui s'occupe des sports, le handicap, c'est pas son truc : il va plutôt construire un gymnase ou organiser des manifestations qui sont visibles plutôt que de faire une rampe pour permettre l'accès à une personne handicapée qui ne va peut-être pas venir¹⁵ ».

Reste que le secteur culturel a pu bénéficier de la dynamique de la loi de 2005. Peut-être le doit-il en partie à son ratio coût/visibilité relativement faible : un atelier de pratiques artistiques incluant des personnes handicapées, notamment s'il débouche sur un spectacle, peut faire un « sujet » dans la presse quotidienne régionale plus sûrement qu'une ou plusieurs des rampes d'accès évoquées plus haut, et il coûte malgré tout beaucoup moins cher que, par exemple, une mise en accessibilité des transports publics. Peut-être aussi l'investissement dans le secteur culturel, s'agissant des politiques destinées à une sous-population marginalisée, est-il devenu une routine dotée d'assez de précédents pour paraître naturelle. On sait ainsi que, depuis la seconde moitié des années 1980 se développe un versant culturel des politiques à destination des « quartiers », « culturisation des problèmes sociaux » (Dubois, 1999) censée suppléer la faiblesse de marges de manœuvre en matière d'emploi ou d'éducation. De la même manière, il semble – mais cela reste à vérifier à une plus large échelle – que l'action culturelle, relativement peu coûteuse (au contraire d'une politique de l'emploi) et souple (au contraire des politiques scolaires) constitue un échelon commode pour réaliser, *malgré tout*, quelque chose à destination des personnes handicapées : un « quelque chose » qui ressort en principe de l'égalité (l'accessibilité culturelle, à la suite de l'accès à la culture dans le cadre de la politique de la ville, s'inscrit encore dans une rhétorique de la démocratisation) mais bascule aisément dans la *compensation stratégique* (la consommation et la pratique artistique apparaissant comme des leviers nécessaires, sinon suffisants, à l'obtention de l'égalité refusée dans les autres domaines).

14 Entretien avec une conseillère municipale déléguée, chargée de la politique du handicap, 20/06/2012.

15 Entretien avec la responsable du Bureau du handicap, 25/05/2012

2.2. Repli des ESAT sur la fonction de production et externalisation de l'encadrement des loisirs

Un second marqueur temporel est constitué par le changement de fonctionnement de l'ESAT local – qui n'est certainement pas un cas isolé. L'ESAT, géré par l'AAPEI locale, accueille aujourd'hui quelque cent cinquante personnes, dans des secteurs courants pour ce genre de structures : emballage, nettoyage...¹⁶ La durée de travail est en théorie de trente-cinq heures par semaine, mais ces trente-cinq heures incluent des temps non-travaillés : deux heures de détente au sein de l'établissement et deux heures de loisirs durant lesquelles les travailleurs pouvaient aller à la piscine ou ailleurs, aux frais de l'ESAT. Mais pour des raisons financières et en prenant appui sur le changement de législation, le fonctionnement de l'ESAT s'est recentré sur la production et les deux heures de loisirs ont été supprimées.

D'un côté, en effet, le budget de l'ESAT s'est réduit¹⁷. Concernant le budget commercial : le travail de conditionnement, devenu rare en France, fait les frais de la concurrence internationale. Aujourd'hui, ce service est déficitaire et seules les activités non délocalisables alimentent cette partie du budget de l'ESAT. Concernant le budget social : l'instauration des tarifs plafonds en 2008¹⁸, souvent associée à une baisse des dotations d'Etat, a encouragé une redéfinition de l'équilibre entre activités commerciales et activités socio-éducatives. « Depuis quelques années déjà, le chiffre d'affaires généré par les activités économiques, au lieu de servir essentiellement au versement des rémunérations directes des travailleurs handicapés et à l'achat de matières premières et d'équipement professionnel, "comble les insuffisances du financement des ESAT par l'Etat" » (Sedrati-Dinet, 2011, citant Zribi, 2008). Dans l'ESAT concerné par notre enquête, une informatrice confirme d'ailleurs que, depuis quelques années, une reprise sur bénéfices est opérée par un ajustement des dotations.

En outre, les évolutions législatives ont favorisé ce rééquilibrage. Dans sa formulation issue de la loi du 3 janvier 2002, l'article L344-2 du Code de l'action sociale et des familles (CASF) disposait que les Centres d'aide par le travail (CAT) offrent aux travailleurs « des possibilités d'activités diverses à caractère professionnel, un soutien médico-social et éducatif et un milieu de vie favorisant leur épanouissement personnel et leur intégration sociale ». La loi du 11 février 2005, disposant que les ESAT « leur offrent des possibilités d'activités diverses à caractère professionnel, ainsi qu'un soutien médico-social et éducatif, en vue de favoriser leur épanouissement personnel et social », a pour effet, du fait du « ainsi que » ainsi introduit, de séparer les activités professionnelles et médico-sociales alors que l'ancienne formulation permettait de les penser ensemble dans le fonctionnement des établissements.

Le travail s'est donc étendu à trente-trois heures par semaines ce qui pour des individus très fatigables est considérable : la journée commence à huit heures du matin et se termine à seize heures (à quinze heures le vendredi). Une mère, administratrice de l'association, regrette cette orientation productiviste des ESAT, notamment parce qu'elle nuit aux travailleurs. Premièrement parce que ces journées les fatiguent énormément ; deuxièmement parce que, concentrés sur leur travail productif, ils manquent de stimulation intellectuelle et risquent une régression de leur capacité : ainsi, elle constate que certaines personnes qui ont appris à lire et à écrire dans un cadre plus épanouissant perdent ces capacités en n'étant plus stimulées. De même, une jeune participante

16 Il faudrait bien sûr s'arrêter au cas des ESAT dits culturels, pour savoir si la séparation entre activités de loisirs et l'activité productive y prend les mêmes formes.

17 Le budget d'un ESAT est distingué en un budget commercial, finançant la rémunération des travailleurs et les charges liées à la production, et un budget social, qui est une dotation de fonctionnement versée par l'Etat fixé selon un prix de journée, et qui sert à financer les dépenses à caractère social

18 Les tarifs plafonds sont introduits par la loi du 27 décembre 2008, ils correspondent à un coût net « à la place » déterminé annuellement.

aux ateliers de danse, interrogée informellement au sujet de ses conditions de travail à l'ESAT, déclare qu'elle aimerait y trouver « plus de jeux ».

Il devenait important de permettre aux travailleurs de l'ESAT d'avoir accès à des activités de loisir – devant donc être trouvées à l'extérieur. Des initiatives strictement privées ont certes vu le jour : il y a quelques années, un groupe de huit parents s'est formé, qui organise des sorties mensuelles : au cirque, au cinéma, aux soirées contes, en visite dans un site historique local avec un guide pour les jeunes, au concert, en marche éducative en forêt avec un guide de l'Office national des forêts... Mais cette initiative prend beaucoup de temps et d'énergie à des parents déjà fortement sollicités. C'est pourquoi l'association s'est mobilisée afin d'élargir les possibilités pour les personnes handicapées de bénéficier d'activités culturelles et de loisir. En amont, un questionnaire a été distribué à toutes les personnes handicapées affiliés à l'AAPEI et utilisant ses structures ; ce questionnaire a pu être complété par des contacts téléphoniques ou à l'occasion de rencontres pendant les différentes manifestations organisées par l'association (portes ouvertes, fête). En aval, l'offre a été recensée et, au besoin, enrichie par la création de créneaux adaptés aux horaires de l'ESAT. L'atelier de danse a évidemment été concerné par cette démarche, comme deux éléments l'indiquent : le fait qu'une mère, membre de l'AAPEI déclare au sujet de l'atelier : « c'est nous qui l'avons créé » (ce qui, institutionnellement parlant, est un raccourci) ; le fait qu'il commence à l'heure exacte où la journée de travail à l'ESAT (situé à quelques centaines de mètres) se termine, ce qui permet aux travailleuses et travailleurs de s'y rendre.

3. Deux ateliers : différences et convergence

Sous l'effet des deux transformations majeures que constituent la loi de 2005 et le recentrement des ESAT, les deux pôles que représentent les deux terrains étudiés tendent, on l'a dit, à converger. Reste qu'ils demeurent ancrés dans des héritages institutionnels différents, l'un émanant d'un centre socioculturel, l'autre d'une école municipale de danse – initiative militante individuelle greffé sur une structure associative elle-même d'origine militante, d'un côté, évolution institutionnelle d'une structure publique de l'autre. Le parcours des principaux animateurs de ces ateliers traduit bien ce mélange de divergence originelle et de convergence dans le temps. Le fonctionnement des ateliers, sur une base largement commune, est également orienté par ces différences d'ancrage institutionnel et idéologique, qui tendent à s'amenuiser.

3.1. Création : origine militante ou origine institutionnelle

Les deux ateliers diffèrent substantiellement quant à leur mode de création. Grossièrement, s'opposent une école de musique associative ayant trouvé dans la loi un renfort à une initiative conçue individuellement ; et une école municipale de danse, au sein de laquelle la création d'un atelier « handidanse » est largement le fait de l'administration municipale, dans le cadre de l'injonction représentée par la loi de 2005. Il ne s'agit bien sûr pas d'opposer radicalement militantisme et administration, innovation privée et conformité réglementaire ; mais les deux ateliers étudiés représentent bien deux pôles sur un axe allant d'une mobilisation individuelle précoce en faveur de l'accessibilité à une conversion institutionnelle à cette cause. Envisageons les deux cas de figure successivement.

3.1.1. Les ateliers de musique d'un centre socioculturel

Le premier atelier s'inscrit dans une association de quartier. Celle-ci, à sa création dans les années 1970, est une association de résidents par laquelle les habitants sont amenés à s'approprier leur cadre de vie : par des actions à destination des habitants (organisation de festivités, de services de garderie) ou des actions d'opposition à la municipalité (notamment l'opposition à la construction

d'un complexe commercial). Vraisemblablement typique des multiples mobilisations d'une petite-bourgeoise diplômée qui s'attachent alors, dans un contexte post-gauchiste, à la mise en œuvre d'une politique culturelle *lato sensu* au niveau local, l'association se structure, se dote de locaux et devient centre socioculturel, ce qui, grâce à l'attribution de subventions publiques qu'autorise ce nouveau statut, lui permet de diversifier ses activités. Une école de musique voit le jour dans les années 1990 – évolution vers des activités culturelles *stricto sensu* qui répond là aussi à une évolution globale des équipements socioculturels de ce type. C'est à cette époque que Françoise entre dans l'école de musique comme professeure de chant et de formation musicale ; elle accède par la suite à sa direction.

Françoise dit avoir « toujours travaillé dans le social¹⁹ » au sens où elle estime que sa pratique de la musique s'est toujours faite dans un cadre fortement marqué par l'« éducation populaire » et par l'esprit « socioculturel » (sur ces références, voir Chateigner, 2012). Avant d'arriver au centre socioculturel, elle a travaillé dix années durant dans l'école d'une banlieue populaire. Elle retrouve au centre socioculturel la dimension sociale des activités culturelles, aussi bien dans la destination de ces activités que dans leur conception, avec les collègues de l'école, qui lui manquait dans ses diverses expériences en école municipale :

« J'ai commencé à travailler là [au centre socioculturel], tout en travaillant dans des écoles municipales [...] J'étais aussi pas mal engagée, j'essayais de faire des choses. Mais c'était lourd, on n'arrivait pas à faire quoi que ce soit. Pour eux il n'y avait que les cours individuels qui comptaient ; les projets ensemble : rien du tout ! Alors que quand je suis arrivée ici, j'ai vu qu'il y avait un travail d'équipe, quel bonheur ! Qu'on a des collègues et qu'avec les collègues on peut imaginer des choses ensemble, avoir des idées qu'on peut mettre en pratique. Ça a été l'explosion de joie ».

Cet esprit, qu'elle a entretenu durant les dix années passées à la tête de l'école, se résume en une phrase, caractéristique d'une distance à l'égard de l'autotélicité du légitimisme culturel : « la musique faite pour soi-même n'a pas de sens²⁰ ». Cette distance aux formes les plus légitimistes d'enseignement de la musique se traduit par deux orientations. L'une, caractéristique de l'héritage de l'animation socioculturelle, consiste à valoriser systématiquement, au côté des apprentissages individuels, les activités collectives à l'intérieur et aux alentours de l'école de musique. Dès la phase d'apprentissage, tout élève qui s'inscrit à l'école de musique est tenu, en plus de son cours d'instrument et de son cours de formation musicale, de participer à un atelier de pratique collective. De même, les professeurs et les élèves participent aux activités sociales du quartier (fêtes, animation dans des établissements sociaux et médico-sociaux), d'une façon qui n'est pas pensée – du moins par la directrice, la question des perceptions par les autres acteurs restant ouverte – comme une activité annexe aux activités de formation musicale mais bien comme partie intégrante du projet d'établissement : « on a un rôle social, qui est [de créer, d'entretenir] le lien social ». À ce titre, l'école de musique du centre socioculturel apparaît comme un compromis ou une étape entre un modèle d'école-orchestre local, marqué par l'apprentissage sur le tas et la participation au rythme de la vie locale, et un modèle d'apprentissage et de pratique amateur légitimiste, illustré par les écoles et harmonies municipales : l'école du centre socioculturel se distingue des harmonies municipales (dont Dubois, Méon et Pierru ont fait la sociologie, 2009) par des concessions au modèle légitimiste (apprentissage formels, qualification des enseignants) et de ce dernier par un effort de re-création d'un « lien social » local.

Plus récente et plus propre à Françoise (qui en a fait l'argument central de son élection à la

19 Entretien avec Françoise, directrice de l'école de musique du centre socioculturel, 18/05/2012. Sauf mention contraire, les citations qui suivront seront issues de cet entretien.

20 Entretien avec Françoise, 05/01/2012

direction) est l'autre manière qu'a l'école du centre socioculturel de prendre ses distances avec un modèle légitimiste : la création des ateliers de musique pour personnes en situation de handicap. Certes, des personnes handicapées étaient déjà inscrites en tant qu'élèves à l'école de musique auparavant, mais leur présence était conditionnée à leur acceptation par Françoise, à qui on imputait un savoir-faire particulier dans la mesure où elle est mère d'enfants handicapés. Devenue directrice, Françoise a voulu généraliser et institutionnaliser cet accueil, c'est-à-dire faire en sorte que tous les professeurs le souhaitant puissent accueillir des élèves handicapés dans leurs cours ; ainsi que permettre à des jeunes handicapés, pouvant difficilement suivre des cours particulier de musique ou des cours d'ensemble, de participer à un atelier.

Ces deux versants sont assez différents au regard du principe d'accessibilité. Le premier volet relève de l'inclusion *stricto sensu*, non seulement en milieu mais en classe ordinaire. Il s'est réalisé assez rapidement, la ville a financé une formation au Centre de formation des musiciens intervenants, ayant permis aux professeurs de savoir comment s'adapter aux particularités de leurs élèves. Aujourd'hui, une quinzaine d'élèves de l'école sont handicapés, dont huit seulement sont inscrites aux ateliers spécifiques : ce qui indique que la moitié des personnes handicapées est intégrée dans l'école de musique de façon ordinaire.

L'autre moitié est concernée par le second versant, celui des ateliers spécifiques. Ils ne sont pas officiellement décrits comme tels : dans une rhétorique de l'inclusion et de l'accès universel, le descriptif des ateliers disponible sur le site internet de l'école indique qu'ils sont ouverts pour toute personne souffrant d'un manque de temps disponible, de motivation, de difficultés ou de handicap. Même s'ils ont été conçus pour être fréquentés par tous les jeunes, « *même* en situation de handicap » (c'est nous qui soulignons), tous les participants sont de fait dans cette situation et seule une minorité suit des cours d'instrument par ailleurs : les ateliers apparaissent comme un compromis fait à la logique de l'enseignement spécialisé, au nom de l'accueil dans un milieu, sinon dans une section, ordinaire. Certes, des ateliers de musique sont parfois organisés en institution (et l'école en organise certains), mais il importait à Françoise, comme le dit la plaquette de présentation des ateliers, de permettre à des personnes handicapées de « vivre un moment collectif en dehors de leur institution de soin ». Que l'atelier spécifique au sein de l'école soit un compromis, auquel l'intégration dans les sections ordinaires est toujours préférable, le cas d'élèves potentiellement concernés par les deux formes d'inscription dans l'école en témoigne : ainsi, Françoise raconte, désolée, l'histoire d'une mère dont la fille trisomique était parfaitement intégrée dans un atelier de chant choral, et qui avait pourtant demandé l'inscription de celle-ci aux ateliers spécifiques.²¹

Ce souci de décloisonnement, dans le cas de Françoise, se comprend par sa trajectoire de mère d'enfants lourdement handicapés. Françoise témoigne de la violence des condamnations à la relégation sociale subies par ceux-ci, de la part de médecins portés à proférer des condamnations excessivement pessimistes comme de responsables d'institutions médico-sociales refusant des cours de lecture à ses enfants, parmi bien d'autres exemples. Ces expériences nourrissent une spécialisation militante au profit de l'accessibilité culturelle – dont Françoise admet les limites mais qu'elle tient, dans une logique d'universalisation de la cause, à inscrire dans un combat contre « les exclusions » en général :

« C'est quelque chose qui me remue profondément, ça, le fait qu'il y ait des exclusions comme ça. [...]. Mais je ne peux pas agir au-delà de ce que je fais d'habitude. On ne peut pas forcer les gens à échanger... Alors moi je m'occupe uniquement de mon rayon à moi, que j'ai défini comme les problèmes de handicap, la société et les problèmes de handicap. C'est déjà pas mal... ».

21 Entretien avec Françoise, 21/05/2012.

Cette énergie militante au principe de la création des ateliers se retrouve chez ses premiers soutiens. Françoise, en effet, partageait sa condition avec plusieurs mères, rencontrées aux portes des institutions où étaient pris en charge leurs enfants, durant des sorties qu'elles accompagnaient, sur le quai des gares au moment des départs des enfants en colonie de vacances, et surtout au cours de combat communs – un récit revenant souvent est celui de leur mobilisation pour introduire des ateliers d'apprentissage de la lecture. Ces femmes étaient donc non seulement amies de Françoise mais, surtout, elles partageaient avec elle cette volonté de sortir le handicap de l'exceptionnalité : elle parle d'elles comme « des battantes », des femmes « qui voulaient qu'il se passe quelque chose et qui ont été derrière²² ».

Depuis leur création lors des années 2000, la réputation des ateliers a débordé au-delà du cercle des convertis : des participants en ont parlé à leurs co-pensionnaires et leurs parents en ont parlé entre eux, Françoise en a glissé quelques mots au moment des inscriptions d'autres membres de la famille. Françoise se réjouit de cet élargissement du public mais redoute que la notoriété croissante des ateliers ait pour effet de faire de l'école de musique du centre socioculturel une école labellisée « handicap ». Or, de même que Françoise avait refusé le rôle de « spécialiste du handicap » à l'époque où elle s'occupait de tous les élèves handicapés de l'école, elle refuse que l'école, aujourd'hui dotée d'un certain savoir-faire en la matière, soit à elle-même son propre secteur :

« On n'est pas là pour s'étendre, on est là pour le quartier –et pas pour bouffer toute la ville. Et mon but c'est que ça ait pu se déplacer ici, parce qu'on me refilait tous les enfants handicapés [...] j'en ai accepté, des fois j'ai refusé, mais j'étais toujours la seule à accepter ces enfants-là. Maintenant, on sait que sur l'école je ne suis plus la seule. Donc ici c'est réussi, mais à l'extérieur ce n'est pas encore fait [...]. J'ai toujours fonctionné comme ça : en montrant l'exemple quelque part et en éclairant les autres en leur disant mais oui c'est possible en faisant ci, en faisant ça, on peut y arriver. Mais c'est long ».

Ainsi, pour résumer, les ateliers de musique créés au centre socioculturel résultent en grande partie d'une initiative individuelle et ils s'inscrivent dans une perspective plus large de changement de regard sur le handicap. La loi de 2005 n'est visiblement venue ici que conforter l'entreprise lancée avant sa publication.

3.1.3. Les ateliers de danse d'une école municipale

Les ateliers « handidanse » créés au sein de l'école municipale de danse semblent découler d'une autre dynamique. De l'aveu de Pierre, le directeur de l'école, et des professeurs rencontrés, l'école municipale ne vise pas à former des professionnels mais de « bons amateurs » : c'est également ce qu'indique la page de présentation de l'école sur le site de la ville, qui met en avant l'importance de la « construction de chacun », le « cadre convivial », le « plaisir de la découverte » – certes associé à une « rigueur de l'apprentissage ». Il s'agit, dit Pierre, d'un lieu de rencontre où l'on prend du bon temps – à la différence du Conservatoire, où c'est plutôt « marche ou crève²³ ». L'école municipale constitue donc une version modérée de légitimisme artistique, mettant à distance un enseignement traditionnel de la musique vécu comme exagérément élitiste, mais sans se subsumer à une finalité sociale explicite.

Convaincu que des personnes handicapées devraient également pouvoir avoir accès à ces loisirs, Pierre avait par le passé déjà encouragé l'accueil de personnes handicapées, mais de façon

22 Entretien avec Françoise 21/05/2012

23 Entretien avec Pierre, 03/07/2012

très ponctuelle, au gré des adaptations que les professeurs (non-formés) étaient disposés à appliquer à leurs cours – il avait, par exemple, transformé un cours de trente minute par semaine en trois cours de dix minutes, pour tenir compte de la difficulté de concentration de son élève. L'arrivée de la nouvelle municipalité a été bien accueillie par Pierre, qui avait souffert des restrictions imposées par la municipalité précédente : tandis qu'avant les effectifs de l'école de musique étaient bloqués, maintenant de nouvelles classes ouvrent. Et il attend beaucoup de la volonté de la ville d'aller « vers d'autres publics, socialement parlant » par le biais de partenariats avec les centres sociaux de la ville, avec les écoles, par le biais aussi de dispositifs de participation aux frais d'inscriptions pour les « familles à revenus modestes ».

Aussi la création des ateliers, en 2010, s'est-elle faite sans heurts. Pour Pierre, c'était une poursuite de ce qu'il avait tenté de mettre en place, à son niveau, quand il était encore professeur de piano ; pour les services culturels, c'était une poursuite de la politique d'ouverture menée vers les quartiers ; pour le bureau du handicap, c'était une réalisation à verser au crédit de la *charte ville & handicap*. La chronologie exacte de la création des ateliers est difficile à établir. Toutefois, du croisement des récits il ressort que la municipalité, et singulièrement le bureau du handicap, soucieuse d'afficher une réalisation au nom de l'impératif d'inclusion qui constitue le noyau de la charte alors en élaboration, a réuni les acteurs des principaux domaines concernés, dont le personnel de l'école de musique. Marion, la professeure, avait récemment été embauchée sur un projet d'atelier de danse contemporaine (dont l'école ne disposait pas) et de « danse à l'école » ; avant cela, elle avait remplacé une professeure chargée d'une classe « handidanse », et avait, pour ce faire, suivi une formation.

Une première différence est donc marquante, concernant la création des ateliers, entre l'école associative et l'école municipale : tandis que, dans l'une, l'initiative est fortement empreinte d'une dimension militante ; elle est, dans l'autre, très largement cadrée par le travail administratif.

Ce qui se constate également au niveau des relais assurant la publicité des ateliers. Alors qu'aux ateliers de musique ont d'abord participé des camarades de combat de Françoise, avant que le public ne se soit étendu grâce au bouche-à-oreille et des articles parus dans la presse locale, les ateliers de danse bénéficient des services municipaux (lettres envoyées aux parents d'enfants handicapés) et de leurs canaux annexes : ainsi, un étroit partenariat est-il noué avec l'AAPEI, qui assure la promotion des ateliers au sein de ses établissements. Un coup de téléphone interrompt ainsi une séance de danse : il s'agit d'une éducatrice d'un des IME géré par l'AAPEI, qui appelle pour planifier les inscriptions en vue de l'année prochaine.

3.2. *Animateurs*

La différence d'ancrage institutionnel et idéologique des deux ateliers renvoie à celle de leurs animateurs – encore faut-il ici distinguer des agents plus âgés, occupant une position de fondation et de direction, et des agents plus jeunes. Les premiers, tout en partageant une origine populaire et un rapport à la carrière de l'enseignement musical somme toute comparable, s'oppose par leur rapport à la cause de l'accessibilité culturelle aux personnes handicapées, mission principale que s'est donnée la directrice de l'école de musique du centre socioculturel, elle-même mère d'enfants handicapés, là où le directeur de l'école municipale, qui n'entretient pas de rapport personnel à la cause, l'a intégré parmi d'autres aspects d'une vocation d'ouverture de l'école. Chez les autres agents – ceux chargés de l'animation effective des ateliers étudiés –, cette différence dans le rapport à la cause est sensiblement atténuée.

3.2.1. Directeurs : des rapports au handicap différents

L'origine et la trajectoire sociale des deux directeurs est assez comparable. Françoise et Pierre,

nés dans les années 1950, sont l'un et l'autre issus d'un milieu populaire ou de la petite bourgeoisie : le père de Pierre était ouvrier, la mère de Françoise une conseillère en économie sociale et familiale qui « apprenait aux jeunes filles à être de bonnes épouses ». Tous deux ont débuté leur éducation musicale dans une école municipale et l'ont poursuivie comme enseignants malgré l'opposition de leurs parents, rétifs à cette professionnalisation. La principale différence tient sans doute au rapport au handicap. Seule Françoise a été confrontée par sa mère aux « professions historiques » du travail social et son père, mutilé de la guerre d'Indochine, a bénéficié des politiques d'assistance : avant même d'avoir des enfants handicapés, Françoise était touchée par le handicap via la figure de son père, et de façon plus générale et sans doute à titre de contre-modèle, par une version classiquement paternaliste, ou plutôt maternaliste du travail social (Ion et Ravon, 2010).

3.2.2. Recrues : une différence moindre mais maintenue

Les nouvelles recrues en charge de l'animation des ateliers présentent un point commun avec les deux directeurs : une expérience malheureuse de la carrière artistique légitime, que ce soit au niveau de l'apprentissage jugé trop élitiste ou de l'entrée dans la carrière, lors de laquelle l'absence de socialisation précoce s'est faite sentir. Loïc (école du centre socioculturel) a été rebuté par la classe de saxophone du Conservatoire et a repris le chemin de son village natal pour retrouver son école municipale, et, après avoir abandonné sa licence de musicologie, a vécu de petits boulots avant d'intégrer le Centre de formation des musiciens intervenants (CFMI). Élise (école du centre socioculturel), après avoir gravi les échelons, passant de la classe de piano du Conservatoire de Chalon-sur-Saône à celle du Conservatoire, a renoncé à sa formation durant sa première grossesse, sans grand regret :

« Je suis arrivée, personne ne me parlait ; mais comme j'étais dans la classe [d'un professeur prestigieux], je devenais intéressante... Cette mentalité-là... »²⁴

Puis Élise a intégré le CFMI pour pouvoir travailler en hôpital. Comme Pierre, Élise et Loïc gardent le même mauvais souvenir du Conservatoire : un lieu de travail hyperconcurrentiel, « impersonnel » dira Pierre, qui leur a fait regretter l'école de musique municipale et les a incité à retrouver une atmosphère de travail comparable. Marion (école municipale), sortant d'une classe de danse classique du Conservatoire, a cru pouvoir faire carrière à Paris – mais, n'ayant « pas de famille dans le milieu », elle s'est redirigée vers la filière pédagogique en intégrant l'école de Françoise et Dominique Dupuy.

Ces deux stades d'abandon de la carrière artistique la plus légitime, dès la formation ou après une tentative d'entrée dans la carrière, traduisent probablement être des origines sociales inégalement dotés en capital culturel – toutes étant, cependant, plus élevées que celles, populaires, des directeurs des deux écoles. Le père de Loïc était éducateur spécialisé et a longtemps travaillé avec de jeunes handicapés mentaux ; sa mère, ouvreuse dans une salle de théâtre locale, était également engagée dans une association de travail social œuvrant en banlieue. De manière assez comparable, le père d'Élise était formateur en usine et sa mère était institutrice. Les parents de Marion étaient porteurs d'un capital culturel sensiblement plus importants, étant l'un et l'autre professeurs de lycée (lettres pour la mère, philosophie pour le père), tous deux étaient très engagés au Parti communiste et au Syndicat national des enseignements du second degré. Même s'il est difficile de tirer des conclusions sur une population de quelques individus, il n'est somme toute pas surprenant cohérent que la fille d'enseignants du secondaire enseigne en école municipale, alors que les enfants d'éducateurs spécialisé, d'institutrice ou de formateur, exercent dans le cadre d'un centre socioculturel.

24 Entretien du 31/05/2012.

La différence entre les deux cadres se retrouve encore au niveau du rapport au handicap – même si elle est beaucoup moins flagrante que dans la génération précédente. Pour Loïc, le rapport au monde du handicap apparaît comme un héritage familial entretenu mais pas entièrement conscient. Quoique Loïc estime qu'il se trouve ici un peu par hasard, son père a en réalité longtemps travaillé avec des enfants handicapés mentaux, que lui-même cotoyait à l'occasion ; au CFMI, il était parmi les seuls de sa promotion à considérer un partenariat entre le centre et le réseau *Musique et Santé* comme une réelle opportunité d'approcher le milieu médical par la musique. En sortant, toutefois, il se concentre sur les activités d'éveil musical, ce qui marque fortement sa pratique : à la différence du discours « artiste » d'Élise, il tient un discours très proche de l'animation, où la musique n'a pas d'autre sens que le divertissement qu'elle procure – le fait qu'il reprenne des animations pour l'éveil musical ou pour les activités en établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes en témoigne.

Le lien d'Élise au monde du handicap mental paraît plus ténu encore : Élise dit seulement être intéressée, depuis son très jeune âge, par les autistes, pour elle l'image même de « gens différents » : « ça m'intriguait de me dire qu'il y a des gens comme ça qui vivaient dans leur monde ». Elle mène ces ateliers durant deux années, puis entre en congé maternité. Loïc se propose alors de les animer : « moi, vu que j'étais déjà dans le milieu de la santé – et j'étais intervenu aussi dans le milieu de la pédopsychiatrie – j'ai dit que ça m'intéresserait bien de reprendre le flambeau », ce que Françoise accepte, sous les conseils d'une professeure de musique au centre socioculturel, ancienne camarade de promotion de Loïc au CFMI.

Mais c'est Marion qui déclare entretenir le rapport le plus imprévu au handicap, fait d'une occasion professionnelle plus que d'une familiarisation ou d'une curiosité précoces (et moins encore d'une expérience familiale comme Françoise) : voulant reprendre le travail après dix années d'inactivité, elle a commencé par faire des remplacements dans une école municipale, dont un pour une classe de « handidanse », pour laquelle elle a suivi une formation. En 2008, elle a déposé une candidature auprès de l'école de danse, où ses enfants étaient élèves, avec le projet de créer une classe de danse contemporaine et de lancer une ouverture vers le milieu scolaire. C'est au cours des réunions, mentionnées plus haut, avec le bureau municipal du handicap que le projet de classe « handidanse » est né et que Marion s'est proposée pour l'animer.

3.3. Fonctionnement des ateliers

Le fonctionnement des ateliers, telle que l'enquête permet de le restituer, tend à retraduire les différences d'ancrage institutionnel et de dispositions des agents, y compris dans leur dynamique de convergence. Si globalement, le cours de l'école municipale se présente bien comme un *cours* de danse *adapté*, celui du centre socioculturel apparaît comme une tentative de faire exister entre animateurs valides et participants handicapés un collectif relativement horizontal, ou du moins se référant à une certaine fiction de l'horizontalité propre à la tradition de l'animation. Toutefois, l'évolution de l'atelier du centre socioculturel que représente la préparation d'un spectacle atteste d'une certaine convergence vers un modèle plus asymétrique et directif.

3.3.1. Les ateliers de danse municipaux : un enseignement adapté

3.3.1.1. Une séance-type

Le déroulement des cours de danse a assez peu varié au cours de l'année – à l'exception de séances de répétition pour le spectacle.

Le temps d'arrivée est relativement étendu. D'une part parce que les huit participants ne

viennent pas du même endroit et que les entrées se font par groupes : la moitié travaille dans un ESAT proche de la salle de danse, trois autres font le trajet depuis un IME de l'agglomération (les mères s'arrangent pour que l'une d'entre elles transporte plusieurs enfants) et une dernière arrive du centre d'accueil de jour. D'autre part, parce que c'est aussi un moment où Marion peut rencontrer les parents accompagnants autour de discussions variées mais qui concernent avant tout les cours de danse (leur évolution, les projets de spectacles, les dates à modifier). Il arrive aussi, parfois, que des tensions surgissent entre les participants, notamment entre ceux se fréquentant au quotidien dans leur institution : il appartient donc à Marion de les apaiser, rappelant qu'il s'agissait ici d'un cours de danse, que ce qui se passait à l'extérieur devrait y rester pour ne pas troubler l'atelier, etc.

Une fois le groupe au complet et l'ambiance de travail établie, l'échauffement commence. Généralement, l'un des participant (souvent le même) a disposé des tapis bleus en deux lignes à cet effet, face au tapis rouge de Marion, qui fera les gestes que les participants devront répéter en miroir. L'échauffement est assez simple, vraisemblablement construit pour que chacun puisse en bénéficier : une séance de travail en commun avec le groupe « adulte » de danse contemporaine a au contraire donné lieu à un échauffement autrement plus éprouvant physiquement, ayant nécessité des temps de repos pour quelques participants du groupe « handidanse ».

Le cours proprement dit a évolué en fonction de l'avancement dans l'élaboration du spectacle, suivant trois étapes.

Dans un premier temps, Marion a repris les acquis des premiers mois de travail présentés durant la journée portes ouvertes : des déplacements en diagonales en effectuant des figures et des petits sauts ; des rondes s'étirant et se contractant selon le rythme de la musique ; des rondes construites de profil, avec un bras rejoignant le centre « comme un soleil », et qui devait tourner de plus en plus vite.

Dans un deuxième temps, elle a commencé à préparer les participants à la scène en créant un espace de visibilité fermé au sein de la ronde au sein duquel chacun individuellement, puis en couple, était amené à réaliser une improvisation dansée. De plus en plus souvent, le spectacle est évoqué : Marion parle de « chorégraphie », de « répétition », de « danseurs et danseuses », etc. ; elle évoque ses idées en quelques mots juste avant l'échauffement, alors que tout le monde est assis.

Dans un troisième temps, ces idées plus ou moins stabilisées, Marion a longuement fait travailler sur les enchaînements qu'elle pensait introduire dans le spectacle : une ronde s'ouvrant et se fermant, des duos devant représenter le même mouvement de respiration.

Au fur et à mesure de l'avancement dans la préparation du spectacle, la dimension ludique s'efface : tandis qu'au début (ainsi qu'aux derniers cours de l'année suivant la représentation) beaucoup de chorégraphies ou de déplacements individuels étaient organisés comme des petits jeux en groupe sans finalité, les séances placées précédant la répétition générale, sans être strictes, étaient bien plus directives et en tout cas orientées vers une performance en public. Ceci à l'image des séances de travail en commun avec le groupe des adultes, suffisamment rares pour qu'on veuille en obtenir le produit désiré.

Marion avait en effet prévu, pour le spectacle, une chorégraphie associant ses trois groupes de danse : le groupe de danse contemporaine « adulte », le groupe « handidanse », et le groupe « enfant ». Le groupe « adulte » et le groupe « handidanse » ont participé à cette chorégraphie commune dans leur intégralité ; à l'inverse, seules deux petites filles ont finalement participé à la chorégraphie, le groupe « enfant » ayant sa chorégraphie propre.

D'abord dansant de façon distincte (le groupe « adulte » créant un amas de dilatant et se contractant à l'avant-scène, tandis que le groupe « handidanse » parcourait une diagonale en

dansant, et que les deux enfants courait dans les espaces laissés vides), les groupes se sont rapprochés, d'abord par duos, puis au sein d'une ronde couvant les deux enfants ici recueillis. Cette pièce était intégrée dans le spectacle de fin d'année de l'école de danse, dont le thème « noir et blanc » inspirant les costumes se retrouvait dans le choix de la musique, essentiellement tirée de la bande originale du film *The Artist* de Michel Hazanavicius, grand succès cinématographique de l'année 2012.

3.3.1.2. Relation pédagogique et adaptation

De manière plus synthétique, deux traits caractérisent l'atelier : la présence nettement marquée d'une relation d'autorité pédagogique explicite et l'effort d'adaptation aux limites intellectuelles et physiques du public. À ce titre l'atelier apparaît bien – si trivial que cette remarque puisse sembler – comme un *cours adapté*.

Le rapport professeur/élèves est établi par une série d'indices visuels ou discursifs, insignifiants isolément mais qui établissent une hiérarchie entre les personnes installées dans la salle. C'est Marion qui a les clefs de la salle et des vestiaires : comme c'est le premier cours de l'après-midi, c'est elle qui ouvre une porte close et sécurisée ; et les personnes arrivées en avance doivent l'attendre pour pouvoir entrer, s'installer – d'emblée, c'est elle qui instaure un rythme. La distance est réaffirmée dans la salle par certains éléments de décors : contre un mur, bien en évidence (entre les tapis et la chaîne hi-fi) on peut voir une affiche d'un spectacle de Marion avec une autre danseuse-chorégraphe, co-auteur du spectacle final, avec photo en gros plan ; le bureau derrière lequel Marion va poser son sac et sur lequel sonne parfois le téléphone auquel seule Marion répond est aussi un élément marquant une séparation. Pour l'échauffement, Marion est assise, sur un tapis rouge, face aux participants sur leur tapis bleu, et c'est elle qui lance les mouvements que chacun doit reproduire. Pendant les exercices chorégraphiques, les regards sont souvent dirigés vers Marion qui, alors que les cours prennent un tour de répétition générale, se pose à côté des participants et les observe : elle fait beaucoup de remarques, positives ou négatives, et n'hésite pas à couper la musique, télécommande en main, pour faire recommencer. Face aux rares contestations, elle n'hésite pas à affirmer son autorité et à rappeler à chacun sa place : « c'est comme ça », « et, jusqu'à preuve du contraire, c'est moi le prof ».

La figure du professeur se dessine également lorsque Marion porte des éléments du métier de danseuse/danseur à la connaissance des participants : elle parle alors du monde d'où elle vient à des personnes aspirant à y participer, fût-ce de loin. Il peut s'agir du lexique technique qu'elle utilise pour désigner des figures qu'elle fait dans ses moments d'improvisation ou celle qu'elle voudrait voir dans les gestes ébauchés par les participants (et qu'elle répète pour l'exemple) : les pirouettes fouettées, les sauts de biche, etc. C'est également une manipulation du corps qu'il faut connaître autrement que par la maîtrise pratique ordinaire : par l'anatomie (l'omoplate qu'il faut rentrer, le sternum qu'il faut dégager), par la maîtrise de gestes peu courants (n'avancer qu'avec la force du dos et des jambes, ne déplacer que la partie supérieure droite et inférieure gauche). C'est enfin le monde du spectacle qu'elle évoque : le public, pour qui l'on joue, qui sera dans cette direction, qui s'attendra à tel effet ; les répétitions, qui sont les séances de travail en condition ; les autres danseurs, qui sont autant d'éléments de la chorégraphie ; la scène, qui aura telles dimensions, avec tel usage des coulisses, etc.

L'*adaptation*, évidemment présente dans tout enseignement mais ici redoublée, se mesure à des concessions verbales (certains gestes ne sont « pas faciles »), à des moments de repos en cours de séance, mais aussi à la sollicitation de propositions : Marion accueille toute proposition de mouvement et tout aménagement chorégraphique, quitte à les écarter en douceur (« plus tard... », « pas là... », « c'est très bien, mais... »). Elle travaille à l'appropriation de la chorégraphie en demandant aux participants de la lui raconter d'après leurs souvenirs des séances précédentes.

Enfin, Marion fait attention à relever le travail effectué de séance en séance : « on voit que tu as travaillé à la maison, a-t-elle dit un jour à une élève qui lui faisait une démonstration avant le cours, c'est beaucoup mieux que la dernière fois ». De telles précautions sont communes à tout rapport pédagogique. Toutefois, elles sont considérablement renforcées auprès de personnes handicapées, tant leurs initiatives et leurs tentatives d'expression sont souvent découragées au quotidien²⁵. Ces précautions redoublées ne sont pas les seuls aménagements apportés au cours. La construction du cours est nécessairement modifiée : pour faire comprendre des mouvements, des déplacements, des enchaînements, Marion fait appel à des images (un arc-en-ciel, une fleur, un poisson, une balançoire) devant orienter mieux que des consignes géométriques les déplacements de chacun²⁶. La chorégraphie est également spécialement pensée pour pouvoir être réalisée par tous : c'est pourquoi Marion, plutôt que d'imposer un enchaînement chorégraphique que chacun devra s'approprier, donne pour contrainte principale la direction du déplacement, et laisse une large part d'improvisation aux participants²⁷. L'intensité du cours doit également être contrôlée : beaucoup des participants se fatiguent très vite – et, durant l'une des séances commune avec le groupe « adulte », bien plus sportives qu'à l'accoutumée, l'une des participantes, qui se déplace habituellement en fauteuil roulant, a dû s'allonger quelques minutes pour récupérer. Ces aménagements-là sont prévus : envisagés en même temps que les caractéristiques physiques et/ou cognitives des participants. Mais l'imprévu lui-même doit être intégré même durant le spectacle, alors tout est censé être cadré et maîtrisé par les répétitions. Ainsi, Marion, sachant que certains participants, alors qu'ils doivent entrer dans un certain ordre sur scène, pourraient ne pas se souvenir de leur place dans la file, demande au groupe « adulte » de surveiller la construction de celle-ci en coulisse. Par ailleurs, des résistances soudaines étant toujours possibles, le groupe « adulte » est encouragé à faire preuve de réactivité : ainsi, l'une des participantes « handidanse » a refusé au dernier moment de danser avec son binôme « adulte », qui a donc dû se débrouiller pour achever la chorégraphie comme prévue, en la guidant sans en avoir l'air et en prenant bien garde de ne pas la toucher. Enfin, étant donné les nombreuses fois où l'environnement (familial, de travail, etc.) a fait l'objet d'une discussion en début de cours, nécessitée par l'état d'abattement ou l'impossibilité à se concentrer de la participante ou du participant, on peut supposer que l'environnement des participants influe considérablement sur leur performance, dans la mesure où ils ne sont pas disposés à dissimuler leurs affects sous le masque de l'élève dépersonnalisé.

3.3.2. Les ateliers de musique

Le déroulement des ateliers de musique doit être décrit de manière dynamique : la chronologie du cours de danse, dont les séances se resserrent sur la nécessité de préparer le spectacle à mesure que les semaines passent, se retrouve ici sur plusieurs années et de manière plus radicale – le point d'origine étant caractérisé par une dimension ludique, autosuffisante et à tendance égalitaire. Le spectacle préparé pendant l'enquête oblige, pour demeurer fidèle à cette origine tout en assurant le fonctionnement d'un spectacle, à des arrangements spécifiques.

3.3.2.1. *Un arrière-plan ludique, autosuffisant et égalitaire*

Les ateliers de musique, créés quatre ans avant l'enquête, ont sensiblement évolué, d'autant

25 Certaines remarques un peu trop appuyées de Marion au cours de séances de répétition ont parfois été comprises comme des rejets, déclenchant la colère d'une participante : « t'as pas le droit de dire que c'est nul ! », que Marion a tenté d'endiguer en expliquant calmement la raison de son désaccord.

26 Toutefois, durant un cours, Marion a pris une feuille de papier pour expliquer, géométriquement, ce qu'est une diagonale. Ce genre d'explication nécessitant des capacités d'abstraction a été unique durant les trois mois d'observation.

27 Pour la chorégraphie : certains enchaînements seront communs à tous, tels qu'un déplacement en diagonale au cours duquel les participant devront s'enrouler et se dérouler sur eux-mêmes, ou bien la ronde finale. Mais il s'agit ici d'un enchaînement collectif, pensé pour être identiquement réalisé par tous – et, pour cela, relativement simples.

plus qu'ils ont connu deux animateurs et trois configurations d'animation successifs (Élise seule, Loïc seul, Élise et Loïc ensemble). Tel que les animateurs le décrivent au passé, l'atelier à ses débuts était marqué par une dimension ludique (par opposition à un cours), autosuffisant (à l'écart de toute ambition de monter un spectacle) et égalitaire (par opposition, en intention au moins, à l'asymétrie du rapport pédagogique). Cette dimension n'était pas dépourvue de tension ou d'ajustements : ainsi Elise, la première animatrice, très marquée encore par une formation classique, incluait beaucoup d'éléments d'histoire de la musique (une séance sur la valse, sur Schumann, etc.). Difficile de dire rétrospectivement quel en était l'effet sur les participants :

« Je pars d'une pièce de Schumann, et je me disais qu'on allait parler de ça. Parce que je leur parlais beaucoup d'histoire de la musique, même avec des mots compliqués, et je faisais pareil avec les enfants, toujours en me disant qu'on ne sait jamais comment ils peuvent le comprendre et sans me dire : "ils ne peuvent pas le comprendre". Je parlais de là, et puis j'arrivais, quelqu'un m'avait apporté une photo avec une ombre : il faut que je parte de là, en fonction de ce que j'avais prévu de faire. Alors on discute, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qu'une ombre, est-ce que c'est soi, est-ce que c'est quelqu'un d'autre (des débats un peu philosophiques) et puis j'en arrive finalement à parler de Schumann. Et puis ça tombe bien parce que Schumann était schizophrène, alors on fait un peu d'histoire de la musique : je donne les dates, on parle de romantisme... Et puis, du coup, je joue une valse, parce qu'elle est très caractéristique : parce qu'il y a deux parties, parce qu'on sent ses deux personnages, et parce qu'il utilise deux tonalités... »

Mais déjà cette préparation de cours, même si Elise la juge encore nécessaire, devait s'adapter à une prise offerte aux participants sur le déroulement des séances, *via* l'introduction d'objets de leurs choix, des « cadeaux surprises » :

« Chaque élève avait le droit d'apporter une surprise. Ça pouvait être n'importe quoi, pas forcément de la musique : une photo, une image, un instrument, un objet, un habit... Quelque chose qu'on avait envie de montrer aux autres. Et très souvent je parlais de là. Je préparais un cours que, très souvent, je ne faisais pas. Mais c'est de l'avoir préparé qui m'a permis d'improviser ».

Cette atmosphère d'entre-soi a été reprise et renforcée par le successeur de Loïc, plus proche par sa formation de l'animation. En son temps, finissait ses cours organisés en « petits modules²⁸ »

« Quand j'étais seul, je faisais plus de chant ; et puis là, comme on a des gros projets, on prend beaucoup de temps en amont pour les préparer. Là je faisais plutôt des petites séances : pendant deux séances on va faire les objets résonnants, et donc j'amenais des lames, des triangles, et on essayait de faire quelque chose de construit mais sur deux ou trois séances. Ou... Bon les sons soufflés c'est pas évident ; mais les grosses percus... Et toujours, souvent en relation avec les chants : c'est-à-dire un petit moment un peu ambiance musicale, et après un chant... C'est pour ça que je disais plus libre... On changeait plus. On faisait plus de petits modules »

Il terminait aussi les séances par un petit temps choral auquel les parents qui le souhaitaient étaient conviés :

« À chaque cours (on fait plus, là, parce qu'on n'a plus trop le temps) les parents venaient à 16h15, on leur expliquait ce qu'on avait fait pendant trois quart d'heure. Si on avait fait un petit module de musique, fait une ambiance, on la faisait écouter aux parents, puis on chantait pour eux et ils chantaient avec nous. Ils pouvaient voir ce

28 Entretien avec Loïc, 23/05/2012

qu'on avait fait ».

L'introduction des parents peut se comprendre de deux manières, comme celle d'un proto-public familial, mais aussi comme la reconstitution d'une communauté associant enfants et parents.

Les ateliers tels qu'on a pu les observer comportaient des traces de ces évolutions. La différence entre Élise et Loïc²⁹, l'une allant « plus voir le fond que la forme », l'autre plutôt habile à trouver des choses « qui sonnent bien³⁰ », si elle tendait à devenir invisible tant le rôle de chacun était complémentaire de l'autre, a parfois pu rejaillir au moment des absences ou des retards de Loïc. C'est ainsi pendant un retard prolongé de Loïc qu'Élise se lance dans une longue analyse de la scénographie prévue ; à l'arrivée de Loïc, elle déclare : "maintenant, on va pouvoir commencer la musique" – et Loïc avait effectivement apporté un mélodica et des bourdons qu'il a fait essayer à chacun.

3.3.2.2. *Vers une représentation : arrangements nécessaires*

C'est la première année que l'atelier organise des spectacles. Ceux-ci étant devenus emblématiques de l'école de musique du centre socioculturel, l'idée a été avancée de les mettre ainsi en avant. Mais construire des projets aussi complexes nécessitait aussi, de la part des participants, une familiarisation à la musique qui s'est faite au fil des années : le fait d'avoir un groupe d'élève assez fixe permet à Élise et Loïc de monter aujourd'hui des projets plus ambitieux :

« Les deux années où j'ai eu l'atelier toute seule, je leur ai peut-être plus apporté des bases musicales, ou je travaillais la pulsation, ou je travaillais la direction. Leur donner des bases : je me disais, quand tu demandes à des gens de créer, il faut qu'ils aient des références. Et ce qu'on fait avec eux aujourd'hui, c'est parce qu'ils ont eu ces bases-là. Si on avait tout à coup un nouveau groupe de personnes qui n'a jamais fait de musique, il faudrait d'abord leur apporter ça³¹ ».

Par conséquent, les cours de cette année, contraints par les dates d'avril et de septembre, sont plus cadrés, plus préparés que les cours des années précédentes, qui avaient une forme plus ludique laissant plus de place à l'improvisation. Les ateliers se sont très rapidement resserrés autour du spectacle de septembre. Celui-ci a été évoqué dès le premier cours et chacun a été invité à y réfléchir. C'est à partir du troisième cours que le projet a pris forme. Dès lors, les cinq séances suivantes y ont été consacrées : définition de sa forme finale (texte, instrumentation, répartition des rôles) puis répétitions. Ce qui a pu générer quelques tensions chez certains participants, habitués à l'ambiance plus ludique des ateliers précédents.

Le cheminement vers la forme finale donne une idée du fonctionnement des ateliers. Si la majorité des participants aux ateliers de danse est à même de discuter de la chorégraphie et d'apporter des propositions, cette capacité est très inégalement répartie au sein des ateliers de musique. Globalement, on peut dire qu'Élise et Loïc trouvent en Luc un renfort à leur démarche participative. En effet, aussi bien les séances « cadeau-surprise » d'Élise que les modules de découverte de Loïc, indiquent un fonctionnement relativement horizontal des ateliers – la disposition des chaises en un cercle fermé en est un indice spatial supplémentaire. Il leur importait, pour leurs spectacles, de ne pas se retrouver dans le rôle d'auteurs-compositeurs, donnant un schéma tout prêt aux participants dont ils cherchent, au contraire, à solliciter une participation active. Luc, en ceci, est un participant particulier : c'est lui qui a écrit les textes pour le spectacle

29 Cette différence sera réétudiée plus bas, au niveau des discours que chacun tient quant à son activité.

30 Entretien avec Loïc, 23/05/2012

31 Entretien avec Élise, 30/05/2012

d'avril et le spectacle de septembre. L'élaboration du spectacle a débuté par une proposition de texte de Luc, à partir de laquelle Élise et Loïc ont pensé une composition permettant à chacun d'intervenir, eux-mêmes se chargeant de le lire à voix haute. L'inégalité de participation est ici notable : Luc, un des seuls participants à même d'écrire des textes à destination d'un public, est un peu l'emblème de la démarche « encapacitante » de l'atelier tel que pensé par Françoise ; Élise et Loïc le mettent en valeur par leur voix ; tandis que les autres participants se chargent du fond sonore. Le rôle de Luc a donc une signification ambivalente. D'un côté, il est un indicateur de la réussite des ateliers, amenant à l'expression artistique des personnes qui, sans aide, ne pourraient y parvenir. (Même si ce sont Élise et Loïc qui liront, avec son accord, le texte de Luc, dont la diction est insuffisamment nette pour ce travail, « pas normale, on va dire » selon ses propres mots.) Mais d'un autre côté, la mise en lumière de son travail risque de souligner d'autant la relative passivité des autres participants. Le souci d'Élise et de Loïc est de trouver le support adéquat pouvant amener chacun à la « participation ».

On retrouve donc à peu près les mêmes méthodes que pour l'atelier de danse : à l'improvisation sur une trajectoire fixée pour la discipline spatiale qu'est la danse répond l'improvisation du rythme sur une structure sonore pour la musique. À la ligne diagonale des ateliers de danse répondent dans les ateliers de musique les structures Baschet qui, pour reprendre un descriptif en ligne, ne visent pas à « produire des notes et des mélodies, mais plutôt des sons et des contrastes de timbres³² ». C'est la solution trouvée pour que tous, même les plus contraints physiquement, puissent participer à la création – au-delà du degré zéro de la participation qu'est la seule présence sur scène. Une seconde solution est la participation spontanée de celles et ceux qui peuvent apporter une modification au schéma proposé : ainsi d'une participante qui propose des sons rythmés à la voix ; d'une autre qui reprend soudain en écho les chants d'Élise ; etc.

4. Des interprétations multiples

La correspondance entre institutions d'ancrage, dispositions des agents et organisation des ateliers se reflète partiellement dans les dispositions des parents : ceux (ou plutôt celles, les femmes assumant la gestion du quotidien des enfants handicapés plus encore que pour les enfants valides) de l'atelier du centre socioculturel sont en partie issus des réseaux personnels de Françoise, composés de personnes partageant les expériences institutionnelles douloureuses de celle-ci et son engagement militant ; les parents de jeunes fréquentant l'école municipale ont globalement connu celle-ci par des voies institutionnelles plus pacifiées, *via* la municipalité ou l'AAPEI. Mais à cet élément près, il est difficile d'identifier entre les deux ateliers une différence de recrutement sociologique notable. Cette relative identité des propriétés sociales des familles se retrouve dans les prises de position des parents, qui ne se juxtaposent pas vraiment aux différences d'orientations institutionnelles et d'héritages biographiques des deux ateliers (à la manière des ateliers d'écriture, espace dont la structure échappe largement à ceux qui les fréquentent et arrivent par hasard dans tel ou tel atelier – Chateigner, 2008). Même dans les propos des animateurs, à dire vrai, les accents peuvent varier sans pour autant bouleverser un noyau dont nous avons déjà donné un aperçu en introduction. Restituer maintenant les significations diverses et potentiellement contradictoires que donnent, dans l'ensemble, parents et professionnels de leur pratique, tel est le but de cette section. Parents et professionnels seulement, ou presque : il a malheureusement été difficile d'obtenir des témoignages exploitables de la part des principaux intéressés, les pratiquants eux-mêmes. C'était notre intention première au moment de l'enquête, mais il a fallu faire face à la difficulté, sous-estimée, de parvenir à une compréhension mutuelle entre enquêté(e)s – atteints en général, rappelons-le, de déficience intellectuelle éventuellement associés avec des troubles comportementaux – et enquêteur. En fin de compte, seul le témoignage d'un de ces pratiquants –

32 <http://www.er.uqam.ca/nobel/baschet/introduction/index.html>

qui constitue d'ailleurs un cas très particulier – a pu être recueilli. L'essentiel du matériel exploité ici provient d'entretiens réalisés avec les parents des participants aux ateliers et avec les animateurs et animatrices.

4.1. La « revanche » d'un participant

Luc a déjà été évoqué, dans toute sa particularité, dans la partie précédente. Il se distingue de la plupart de ses camarades de l'atelier de musique en ceci que, lourdement handicapé d'un point de vue moteur, il n'est atteint d'aucune déficience intellectuelle ; il est du reste intégré dans le trio de personnes travaillant à l'élaboration des spectacles d'avril et de septembre 2012, aux côtés de ses professeurs Élise et Loïc. Ce n'est d'ailleurs pas la première fois que Luc est investi dans un projet artistique : il y a quelques années, une exposition rassemblant certains de ses écrits et dessins a eu lieu dans le centre de documentation de l'établissement adapté où il effectuait sa scolarité ; et, dans ce même établissement, il a contribué à la réalisation d'un court métrage sur la question de l'intégration du handicap à l'école. Luc est du reste le fils de Françoise, directrice de l'école de musique du centre socioculturel et initiatrice des ateliers de musique étudiés : les principaux accents du discours de celle-ci se retrouvent chez lui.

Un thème marquant du discours de Luc est celui de « la revanche », face à sa pathologie comme face à la situation de handicap construite et accentuée par l'École : il décrit ainsi un équipe pédagogique peu compréhensive au point de le pousser vers la sortie d'étude.

« Ca, on en a bavé, c'est sûr. Mais à vingt-quatre ans, je fais ce que j'aime, j'ai de quoi vivre et vraiment je sais qu'il y a beaucoup de jeunes qui, à mon, âge sont paumés ! Moi je sais où je vais : je sais que je suis connu et reconnu pour ce que je fais [dans le centre socioculturel]. Je ne voudrais changer ma vie pour rien au monde ! »³³

De fait, outre sa participation, dans une position de participant-auteur, aux ateliers de danse, Luc prend activement part à la vie du centre socioculturel en tenant une rubrique dans la publication mensuelle de celui-ci. Par ailleurs, il met en valeur ses écrits en participant à leur mise en scène pour les spectacles donnés par le groupe de l'atelier de musique ; il fait aussi de la peinture avec l'un de ses voisins, artiste-peintre. La « revanche » surgit donc dans l'écart entre l'existence qu'on lui réservait et celle qu'il mène aujourd'hui.

Un second thème est celui de la « banalisation » du handicap, une cause dans laquelle il s'est investi par le court-métrage réalisé mentionné ci-dessus et qu'il reprend dans ses écrits. Le court-métrage, relatant l'arrivée d'une nouvelle élève non-handicapée dans une classe d'élèves handicapés, donc en retournant le schéma de l'intégration, faisant passer la méfiance et l'appréhension du côté de ceux qui d'ordinaire la subissent, visait à favoriser cette intégration en désamorçant les réticences fondées sur l'ignorance du monde du handicap. Le spectacle du mois d'avril portait un message similaire en se finissant par un « il faut de tout pour faire un monde » signé en ombre chinoise. Si Luc peut, en tant qu'« initié » (au sens de Goffman, 1975), se faire porte-parole de cette cause, c'est parce qu'il connaît bien la situation contre laquelle il s'exprime : la peur face au fauteuil, à ses difficultés d'élocution, les interrogations sans fin pour des actes aussi simples que se nourrir ou se déplacer. Ce que résume Françoise, présente au moment de l'entretien :

« C'est qu'il y a des gens qui ont peur. Quand ils voient arriver un fauteuil comme ça ils ont peur : qu'est-ce qu'il va faire ? qu'est-ce qu'il va dire ? qu'est-ce qu'il va me demander ? qu'est-ce que je dois lui répondre ? Ca c'était un truc chez les bénévoles de l'asso : est-ce que je peux lui donner à boire ? Bah s'il a soif, oui... Combien de fois il y en a qui sont montés en me disant : je crois qu'il m'a dit qu'il avait faim. Est-ce que je

33 Entretien avec Luc, 21/05/2012

peux lui donner ? Bah comme à un autre, et ce que vous avez : proposez-lui, il vous dira ce qu'il veut. »³⁴

Face à cette ignorance paralysante dans les contacts quotidiens, Luc s'investit dans : « la banalisation ! On y revient toujours et encore. Il faut aussi expliquer, faire connaître, faire voir... ». Une démarche qui s'adresse selon lui aussi bien aux valides qu'aux personnes handicapées ayant intériorisé leur stigmatisation, afin de leur montrer qu'être handicapé n'est pas être un incapable et que, par la vertu du collectif, de beaux projets peuvent voir le jour : Luc, lui-même, bien qu'étant un artisan central du spectacle d'avril, affirme que « c'était vraiment un travail de groupe [...] la conception on l'a fait tous ensemble [...] selon nos capacités ».

4.2. Les professionnels : art, politique, thérapie, animation

Chez les professionnels interrogés, on peut distinguer quatre catégories de discours : un discours « artiste » comptant sur la plus-value artistique induite par la participation des personnes en situation de handicap ; un discours à tonalité sociale visant à réaliser le projet d'inclusion des personnes en situation de handicap ; un discours médical centré sur les effets de la pratique artistique sur le participant ; et un discours centré sur l'activité même d'animation.

4.2.1. Légitimisme artistique

Le discours artiste vise à justifier l'intégration des personnes en situation de handicap dans les projets artistiques en insistant sur la richesse qu'ils peuvent y apporter – et donc en prenant à contre-courant un discours dévalorisant encore très répandu. On a donné en introduction les grands ressorts de ce type de discours. Il faut préciser que ce légitimisme artistique est assez modestement représenté dans le discours des professionnels interrogés sur les deux terrains principaux : il faudrait élargir l'espace étudié pour en trouver des exemples plus manifestes, peut-être du côté des structures qui, en se dénommant « compagnies » et en faisant « tourner » leur spectacle au-delà de l'espace local, basculent de la formation des « bons amateurs » ou de l'animation socioculturelle à une recherche explicite de légitimité dans le champ artistique ; sans doute aussi faudrait-il considérer des ateliers intégrant des personnes en situation de handicap plutôt moteur ou sensoriel que cognitif.

4.2.2. Transformation sociale

Quand bien même on la rencontrerait de façon aussi explicite sur le terrain, cette perspective artistique est difficile à soutenir sans un glissement en-dehors de la pure rhétorique de l'art pour l'art, en l'occurrence sans recourir à la promesse d'une transformation sociale (ici une transformation du regard sur la déficience) par la production artistique. Cette conviction est plus explicite dans le discours des professionnels interrogés. C'est ainsi qu'Élise justifie la mise en scène retenue pour le texte de Luc : toute la question étant de savoir comment mettre ce texte en scène sans en déposséder Luc, pourtant incapable de le lire à voix intelligible, Élise a proposé (proposition partiellement retenue dans le projet final) de lire le texte avec Loïc, chaque participant disant un mot en fin de phrase, répondant à une invitation gestuelle des lecteurs.

« Je trouve que là, on peut lui donner du sens, au slam. C'est-à-dire que, en fait, c'est la solidarité : il y a quelqu'un qui vient faire quelque chose, et puis ça amène l'autre à avoir sa place et son rôle [...] Je trouve que c'est intéressant comme ça : ça partage les rôles, ça admet la réalité [du handicap], ça l'accepte. On ne peut pas toujours faire semblant, donc là ce qu'on veut montrer c'est les choses telles qu'elles sont, et que les choses telles qu'elles sont peuvent nous amener à faire de grandes choses ensemble [...]

34 Entretien avec Luc, 21/05/2012

Notre rôle, à Loïc et à moi, ce sera d'amener ce mot. On a chacun un rôle important. Nous, ce sera la manière de vous amener à ce mot. L'un dépend de l'autre, toujours³⁵ »

Du côté de l'atelier de danse, le propos politique se traduit dans la mixité du spectacle, associant danseurs handicapés et valides. Lors des répétitions, Marion insiste pour que les deux groupes travaillent à une fusion progressive : d'abord séparés, ils se rapprochent en formant de petits groupes, puis sont totalement réunis au moment de la ronde finale. Chaque membre du groupe « adulte » va prendre par la main son binôme du groupe « handidanse » pour l'amener à intégrer la grande ronde en formation – la démarche d'accueil, d'acceptation, le premier pas en somme, doit donc être le fait de la société des valides. La signification politique que Marion impute à cette mise en scène se trouve confirmée par le sentiment de victoire qu'elle éprouve en recueillant des commentaires élogieux du public : elle répète notamment avoir été particulièrement émue par des membres du public lui ayant dit qu'« on ne voyait pas la différence³⁶ ».

4.2.3. Thérapie

Si les professionnels peuvent tout à fait ne concevoir leur activité qu'en termes artistiques ou politiques, il reste qu'ils ont conscience d'avoir en face d'eux des personnes présentant une déficience et nécessitant un suivi thérapeutique, parfois assorti d'un traitement quotidien. Ce qui les amène à prendre en compte cet aspect thérapeutique dans leur pratique et à tenter de déceler ce qui peut le favoriser. Si Françoise, dès le premier entretien s'est défendue de « faire de la musicothérapie », elle n'en a pas moins des convictions assez élaborées sur l'impact de la musique sur le corps et l'esprit pour l'avoir elle-même expérimenté avec ses enfants.

« Je pense que, de toute façon, la musique on ne peut pas la tenir. C'est quelque chose qui touche, au niveau du cerveau, énormément de zones. Il n'y a qu'une partie du cerveau qui est utilisée en temps normal. Je me suis rendu compte de ça avec Salomé où elle avait une grosse partie du cerveau qui... Quand tu tombes dans le coma, le cerveau est foutu et normalement elle n'aurait jamais dû récupérer or elle a toujours récupéré alors elle était condamnée, et Luc pareil. Il y a des séquelles, c'est vrai... J'ai toujours beaucoup chanté avec mes enfants. C'était le seul moyen pour moi de la calmer. Je passer des nuits au pied de son lit pour qu'elle se calme et la musique a toujours déclenché des choses. Je sais pas l'expliquer parce que je suis pas médecin et je suis pas neurologue, mais même les neurologues ils ne comprennent pas pourquoi, ils constatent [...] Et je pense que ça amène de la logique parce qu'une phrase musicale est construite donc tu as une logique qui se met en place. Le fait de différencier les sons te donne au niveau du mot, des langues, de reconnaître des sonorités fines, t'as tellement de choses, et au niveau du vocabulaire... Et puis de se sentir bien en soi, parce que de respirer correctement, quand t'es bien [mime le torse bombé], forcément tu te sens mieux, t'es plus à même de recevoir l'autre aussi en face. Voilà, ça t'amène énormément de choses. Je pense que tout le monde devrait faire de la musique. Et je pense que si je n'avais pas fait de la musique j'aurais très mal tourné, et que pour moi c'était indispensable, surtout au moment de l'adolescence – c'est le moment où j'ai commencé, et je crois que ça m'a sauvé la vie... »

Cette prise en compte des aspects thérapeutiques de la musique ne peut être totalement absente chez les animateurs dont la formation est fortement marquée par le cadre thérapeutique : Élise et Loïc sont passés par le CFMI à l'époque où il s'était noué un partenariat avec le réseau

35 Atelier de musique du 23/05/2012

36 Entretien avec Marion du 03/07/2012

Musique et santé, qui organise essentiellement des interventions en hôpital. Élise, à la suite de ses stages dans un centre de réadaptation fonctionnelle, a également rédigé un mémoire sur « le rôle du musicien-intervenant dans le travail d'humanisation ». Tout en réaffirmant une répartition stricte et quelque peu tautologique des rôles entre musicothérapeutes et musiciens intervenants (« on n'est pas musicothérapeutes parce qu'on n'a pas passé ce diplôme »), elle reconnaît ainsi que « quelque part il y a des retombées thérapeutiques [...] mais on n'en fait pas notre but ».

4.2.4. Plaisir

Toutes les prises de position des animateurs sur leur pratique ne renvoient pas à la prétention à viser une transformation sociale ou l'amélioration de la condition de santé du participant. Le « plaisir » des participants est aussi régulièrement invoqué, notamment à titre de rappel du caractère volontaire de l'activité, pour désamorcer des conflits entre participants – ainsi Marion, pour tenter d'apaiser une dispute en début de cours, rappelle aux deux participantes concernées qu'elles sont ici « pour se faire plaisir ».

Rares sont ceux qui conçoivent leur activité seulement en ces termes. C'est néanmoins le cas de Loïc. Alors qu'Élise et Marion, par leurs aspirations initiales (entrer au Conservatoire dans la classe d'un professeur reconnu, intégrer les compagnies classiques parisiennes) sont plus portées à mettre en avant des justifications artistiques ou à tout le moins politiques, Loïc semble d'emblée s'être auto-limité à une identité d'animateur. Le sens qu'il confère aux ateliers ne dépasse guère les activités concrètes qui s'y font. Pour décrire son rôle en opposition à celui d'Élise, portée à la conceptualisation, il disait : « je vais plus essayer un truc, me dire : tiens ça ça sonne bien on n'a qu'à le mettre avec ». Par suite, ses interrogations par rapport aux jeunes vont surtout être relatives à l'adaptation des instruments : « pour moi ce qui est dur c'est : quand demander, quand forcer un peu, quand ça gêne...³⁷ » De même, alors que Françoise ou Marion parlent de montrer au public, et donc aux parents, les capacités de leur enfant d'ordinaire identifié par ses défauts, Loïc pense avant tout faire de l'« occupationnel », qui libère les parents tout en plaisant aux enfants. Lorsqu'on lui demande si les parents ont des attentes particulières vis-à-vis des cours, il répond qu'ils voient ça surtout comme un temps de loisir pour leurs enfants et de repos pour eux-mêmes :

« Je crois que c'est un moment où ils les laissent... où ils sont seuls, parce que c'est vrai que c'est des parents qui sont souvent avec leurs enfants. Donc je pense qu'il y en a certains qui aiment bien se dire que c'est son truc, c'est sont ateliers ; et puis d'autres qui aiment bien savoir... Mais on nous a jamais posé trop de question comme "est-ce qu'il participe ? est-ce qu'il fait ça ?..." Je pense que les parents sont plus à se dire "il a l'air content de venir, il vient à son cours de musique..." Je pense que c'est plus ça ».

4.3. Les parents : divertir, stimuler, valoriser, souffler

Les entretiens réalisés avec douze parents (généralement des mères) permettent d'isoler quatre registres de discours, non exclusifs les uns des autres et qui recouvrent partiellement les représentations des animateurs : la participation aux ateliers est l'exercice autosuffisant d'un loisir ; ou un moyen ludique de poursuivre l'éducation motrice et psychologique de l'enfant ; ou encore une revanche contre les représentations dévalorisantes ; ou enfin l'exercice par les parents eux-mêmes d'un « droit au répit ».

4.3.1. Un loisir

La création des ateliers de danse et de musique à destination des personnes en situation de

³⁷ Entretien avec Loïc du 23/05/2012.

handicap découlant de la revendication d'un égal accès au loisir, il n'est pas surprenant que la définition de la participation aux ateliers en soit marquée. Tous les parents se montrent particulièrement satisfaits de savoir leur enfant ravi de pouvoir participer à un atelier, rencontrer des gens, etc. Toutefois, plus rares sont ceux pour qui cette dimension ludique enferme tout le sens de ces ateliers, sur le mode : « mon enfant fait de la danse / de la musique parce que ça lui plaît ». Significativement, ce discours se retrouve chez les parents pour lesquels le handicap de leur enfant n'a pas occasionné d'importantes modifications dans leur vie (Ebersold 2005) : ce sont souvent des mères qui ont continué à travailler par choix, qui ont pu compter sur leur environnement familial pour la prise en charge de leur enfant, etc.

Un cas particulièrement éclairant est celui des parents X., pour qui le handicap de leur fille Julie, n'a jamais été un problème. M. et M^{me} X. ont adopté Julie il y a une vingtaine d'années, auprès d'une association accueillant des enfants handicapés abandonnés. Ce choix, explicitement inspiré par leur engagement chrétien, tenait aussi à l'assurance de pouvoir compter sur l'environnement familial – qui est effectivement très présent : « je savais que si moi, pour une raison x, je ne devais plus être apte à assumer [...], vous [la famille], vous seriez là. Et ça à l'époque on le savait déjà³⁸ ». Par ailleurs, l'accueil d'un enfant handicapé était doublement facilité : premièrement le fait que le handicap soit posé d'emblée comme une condition de l'adoption a épargné à la famille le choc de la naissance si souvent évoqué et la culpabilité associée (Ebersold 2005) ; deuxièmement, la famille était assurée d'un suivi de qualité pour l'enfant, dans la mesure où M. X. était alors éducateur technique spécialisé dans un IME³⁹ géré par l'AAPEI.

« Mon mari travaillant dans cette association, on savait quoi faire, on savait qu'on aurait un accompagnement [...] On savait où aller. On n'avait pas besoin d'écouter, d'aller se renseigner... C'était plus clair, les structures étaient connues, la procédure, les différents modes d'aides... Et puis ça nous tombait pas dessus, c'était pas [notre] enfant [...]. C'est pas pareil quand c'est ton propre enfant, où tu te demandes ce que tu vas faire. Déjà le temps de sortir la tête de sous l'eau, accepter la chose... ».

La famille X. n'a donc jamais rencontré de difficulté pour élever Julie, dont le passage d'un établissement à un autre (crèche, école maternelle, classe adaptée, IME, ESAT) s'est fait avec facilité. Son inscription aux ateliers de danse n'a nécessité ni recherche, ni discussions : « Pour la danse c'est tout bête : quand elle était [à l'IME], il y avait la danse adaptée tout près, [animée] par l'école de danse ». C'est par ces cours d'abord organisés en partenariats avec l'IME qu'elle a rencontré Marion, qu'elle a ensuite suivie à l'école municipale de danse, où elle la retrouvera l'année prochaine, ayant été admise à l'ESAT jouxtant la salle de danse :

« elle reviendra en septembre: ça fait partie du choix de l'ESAT (parce qu'il y avait un ESAT beaucoup plus proche du domicile), et puis il y a toutes ses connaissances, puisque c'est l'ESAT de l'association. Mais c'est vrai que c'est l'ESAT qui est le plus loin pour elle. Elle a une contrainte au niveau déplacement, mais elle y gagnera en allant le jeudi à la danse ; elle pourra aller à la gymnastique dans ce secteur ».

La danse que pratique Julie semble donc largement interchangeable avec le judo qu'elle a pratiqué auparavant ou que la natation à laquelle s'exercent régulièrement ses sœurs, valides.

Un second exemple de parents ne voyant dans les activités de leur enfant que leur dimension d'activités de loisir est celui des parents Y. Eux aussi ont pu appréhender le handicap de leur fille Léa de façon relativement sereine et n'ont pas modifié outre mesure leur mode de vie ; ils ont pu

38 Entretien avec M^{me} X., 29/06/2012

39 M^{me} X. a toujours été mère au foyer, comme sa mère, son père était artisan. M. X., artisan avant de devenir éducateur technique spécialisé, est fils d'un magasinier et d'une secrétaire.

compter sur la fratrie, nombreuse, dans l'éducation de Léa. L'inscription de Léa aux ateliers de danse (après la chorale et le piano), qu'elle a découverts, comme Julie, alors qu'elle était à l'IME, et qu'elle a poursuivis depuis son entrée à l'ESAT, relève, là aussi, du non-événement pour la famille, dont les membres sont tous musiciens et amateurs d'art :

« Naturellement, Léa a toujours aime chanter et danser. On a toujours trouve qu'elle est plutôt gracieuse, elle a quelque beau dans ce qu'elle produit, ce qu'elle donne. Et pour le chant, elle a toujours chanté avec nous... on a toujours chanté. Et on est chrétiens pratiquants, donc quand on va le dimanche à la messe il y a des gens qui dirigent, et, ça, elle adore. Elle a sa chorale, elle dirige ses poupées [...] Et le piano, c'est certainement dû au fait que ses frères et sœurs [deux grands frères, une grande sœur et deux petits frères] ont tous fait de la musique – mais en amateur, on n'a jamais d'orchestre ou autre ; tous ont plus ou moins arrêté. Par contre tout le monde aime bien chanter : aux fêtes, à la maison, en travaillant, ils écoutent pas mal de musique – et tous les genres de musique. [...] Donc elle a voulu faire un instrument aussi. Je sais pas, elle devait avoir neuf ou dix ans : on a réfléchi, on pensait que le piano était le plus simple car la touche joue la note donc ce n'est pas la peine d'aller chercher la justesse comme sur un violon ou gérer l'embouchure comme sur un saxo⁴⁰ ».

4.3.2. Une stimulation

La perception des ateliers de danse en termes de stimulation demeure centrée sur l'enfant et sa pratique, mais cette pratique revêt alors une signification qui la dépasse. Il s'agit d'envisager ce qu'une telle pratique procure sur les plans musculaires ou psychologiques, dans la continuité du suivi thérapeutique de l'enfant.

Un cas intéressant est celui d'Anne, kinésithérapeute de profession dont la fille, Inès, participe aux ateliers de danse. Durant l'entretien, Anne parlant à plusieurs reprises de son travail quotidien de stimulation dans l'objectif d'accroître l'autonomie d'Inès :

« Il faut toujours vouloir plus. Sinon elle va stagner dans ce qu'elle est, et que sera sa vie ? Tout ça c'est dans le but de son avenir. Et puis un jour je ne serai plus là : c'est toujours ce qu'il faut avoir à l'œil [...] Des fois, on a tendance à se reposer, mais les éducateurs nous disent : encore ça, encore ça, et maintenant les parents vous les laissez faire ça seuls, etc. Encore plus d'autonomie, encore plus de distance pour les aider à grandir. Parce que c'est ça la vie. Et puis ils nous disent bien qu'un jour on ne sera plus là : et ça va être encore plus dur après si on ne les rend pas autonome avant⁴¹ ».

Une préoccupation qu'Anne tire de son travail, qui est justement de stimuler les membres de ses patients⁴². La danse s'inscrit dans ce cadre : « la danse [...] c'est bien pour elle, c'est bien pour son développement personnel ». Anne y voit avant tout une activité sportive, permettant à Inès et résoudre son problème de surpoids, de travail à l'appropriation et à l'assouplissement de son corps :

« Elle a un problème de surpoids, donc elle fait une séance de sport avec [l'IME], elle a la danse, et au collège aussi ils font du sport. Donc ils ont sport trois fois par semaine au moins, pour bouger et surtout ne pas prendre de poids [...]. Mais c'est pas seulement faire bouger leur corps pour les faire bouger. C'est ça qu'on voit dans ce qu'elle fait :

40 Entretien avec la mère d'une participante, 04/07/2012

41 Entretien avec Anne, 26/06/2012

42 « Le handicap de ma fille m'a apporté énormément par rapport à mon travail, et mon travail aussi a beaucoup apporté pour le handicap de ma fille : à la fois pour m'acharner, à tenir bon, à me dire qu'il y a toujours quelque chose à faire ».

c'est leur apprendre à bouger avec leur corps ».

Les ateliers de danse sont également plus qu'une activité physique : Anne considère avec autant d'intérêt les interactions sociales dont ils sont l'occasion. D'une part, comme toute pratique collective, les ateliers sont un moyen pour Inès, qui a peu de contact avec le monde extérieurs, de rencontrer des gens de son âge. Mais ces rencontres sont également, d'autre part, le moment d'apprentissages particuliers : « se débrouiller, s'habiller, écouter ce que les autres disent, ne pas se laisser faire ».

Anne relie cette activité, et son « détournement », aux jeux qu'elle trouvait pour continuer à faire travailler Inès sans en avoir l'air :

« Tout va dans le sens d'améliorer. Quand elle était en CLIS [classe pour l'inclusion scolaire], elle faisait de l'orthophonie. Et après l'orthophonie, il y avait le jeu : en fait, c'était le moment où on l'emmenait promener parce qu'on travaillait la marche – elle ne le savait pas, mais nous on le savait. Et dès qu'il y avait un petit muret, il fallait qu'elle marche dessus, et ce n'était pas facile ».

4.3.3. Une mise en valeur

Avec le discours de valorisation, l'espace de l'atelier est délaissé pour celui de la scène. En effet, ce discours s'ancre dans la représentation, face à un public dont le regard valorise l'enfant. Ce public incarne le regard étranger : longtemps associé à la méfiance ou à la pitié, il signale enfin, dans la configuration du spectacle et par ses applaudissements, son adhésion et son respect. Un processus qui, s'il enchante les enfants eux-mêmes, ne revêt pas une moindre importance pour les parents, enfin confirmés dans leur amour maternel ou paternel si souvent dénié. En effet, de nombreux parents ont vu leur enfant réduit, aux yeux d'autrui, à ses défauts et aux contraintes qu'il introduit au sein du couple et de la famille. Les gestes d'apitoiement, les phrases du type « comme ça doit être dur pour vous », fondés sur un sentiment bien intentionné de commisération, ne font que rajouter à la douleur en niant aux parents leur bonheur parental⁴³. La malveillance peut aussi être volontaire : les récits ne manquent pas de parents se souvenant avec rancœur des occasions quotidiennes d'infériorisation de leur enfant. « On en a vu des vertes et des pas mûres, on parlait de notre fils comme d'un nul à vie⁴⁴ » ; « On a tellement rencontré d'échecs et de gens qui n'en avaient rien à faire de nos enfants, qui nous disaient qu'ils n'avaient rien à faire là [...] Pour certain c'est : votre enfant il ne marchera jamais, ou il ne parlera jamais, ou il ne saura jamais lire ni écrire⁴⁵ ».

Le fait que leurs enfants se produisent sur scène est donc un encouragement pour des parents qui ont fait face au dénigrement de leurs efforts : une mère est agréablement surprise de voir sa fille, débordante d'énergie au point de rarement tenir en place, « jouer le jeu » du spectacle et tenir son rôle sur scène ; une autre est flattée des commentaires d'un membre du public venant lui demander si son fils est danseur, en affirmant qu'une grâce pareille n'est pas envisageable chez un amateur débutant ; Françoise voit son travail gratifié par le spectacle de « parents bouleversés de voir leur enfant sur scène faire des choses qui étaient vraiment du spectacle et de la musique ». Le fait que, durant le spectacle de l'école de danse, consistant en une vingtaine de petits numéros préparés par les professeurs, les applaudissements qui, passée la quinzaine, étaient un peu amortis, redoublent d'énergie au moment du passage des enfants handicapés, a plutôt touché les parents. Au rebours, ces applaudissements redoublés car mesurés à l'aune du discrédit initial, n'émeuvent pas spécialement et même agacent, par leur caractère de stigmatisation inversée, les parents X., qui ayant comme on l'a

43 Entretien avec une mère, 19/06/2012

44 Entretien avec une mère, 21/06/2012

45 Entretien avec une mère, 26/06/2012

dit choisi d'adopter un enfant handicapé n'ont pas besoin de tels encouragements.

4.3.4. Un moment de répit

On quitte totalement l'espace du spectacle et celui des ateliers avec un dernier registre, celui du « droit au répit ». Les ateliers sont ici considérés du point de vue exclusif des parents. Les ateliers, qui constituent un temps durant lequel leur enfant est occupé par une activité et pris en charge par un animateur, sont pour les parents un temps « à eux », une « récréation » comme le dit une mère.

Il faut en effet rappeler à quel point la gestion du handicap transfigure l'existence familiale et finit par occuper la majeure partie du temps (Ebersold, 2005). Or le fait que la gestion du handicap soit encore largement une gestion privée n'est pas une fatalité : c'est ce que soutient une mère, engagée dans une association dont le « droit au répit », « besoin légitime » défini comme la « possibilité de souffler moralement et physiquement » est la principale revendication. Ainsi, lorsque des parents déclarent des ateliers que « c'est son activité » (à leur enfant), ils signifient deux choses, mais qui visent pareillement à prendre leurs distances vis-à-vis du monde du handicap. Premièrement que c'est un temps qui n'appartient qu'à leur enfant, comme n'importe quel enfant ferait des activités extrascolaires (ici extra-institutionnelles), mais qui a aussi, deuxièmement, pour effet de plonger fictivement les parents dans ce monde des « autres parents », de leur faire « côtoyer la normalité⁴⁶ » :

« Côtoyer la normalité à un moment donné, c'est comme si on avait un enfant normal quoi, qui fait comme les autres... Ou alors nous on fait comme les autres parents ».

Conclusion

Avec l'atelier du centre socioculturel et celui de l'école municipale de danse, nous avons donc affaire à deux pôles locaux d'un espace en voie de constitution – en même temps peut-être que de resserrement autour d'un paradigme consensuel, indépendamment des ancrages institutionnels et des catégories d'origine. Ce resserrement apparaît surtout, historiquement, comme le fait d'un univers socioculturel converti à une action culturelle certes distincte de l'action culturelle, mais s'en rapprochant sensiblement. L'accessibilité et l'inclusion étant toujours accessibilité à, inclusion *dans* quelque chose, il n'est au fond pas surprenant que l'offre de pratiques artistiques auprès de jeunes handicapés en-dehors des institutions d'accueil se raccroche à un système d'action suffisamment bien assis institutionnellement et cognitivement pour l'accueillir – la « culture », donc, fût-ce dans une version dédiée aux « bons amateurs » et rétive aux formes extrêmes de légitimisme et d'élitisme, plutôt qu'un « socioculturel » en voie de déclin avéré.

Mais « l'inclusion » se fait donc dans un ensemble d'institutions et de catégories de jugements largement *exclusives* – au sens où la « culture » s'est construite comme catégorie d'action publique *contre* l'« éducation », le « social » ou l'« animation », malgré les routiniers discours de dénégation des frontières du mot « culture ». La « participation sociale » ici en question, mot d'ordre récurrent des politiques d'accessibilité et d'inclusion, n'est donc principalement qu'une participation *partielle*, au sens où l'univers culturel n'apparaît que comme un compartiment parmi d'autres d'un idéal de vie « normale » – au côté de l'éducation, du travail, de la mobilité, de la sexualité... L'objectif sous-jacent de participation sociale rubrique par rubrique constitue à l'évidence un droit des personnes handicapées : n'admettre celles-ci qu'à une participation sociale « en bloc », alors que les formes de la participation sociale (c'est-à-dire de la division sociale du travail, *lato sensu*) sont compartimentées pour les valides, reviendrait encore à les traiter comme autant d'individus à part,

46 Entretien avec une mère, 06/06/2012

définis par leur déficience même. Mais on peut aussi douter que, pour les personnes handicapées déjà les plus soumises à un autre compartimentage, celui des tutelles et auxiliaires issus de cultures professionnelles si différentes que leur difficulté à dialoguer est bien connue – on peut douter, donc, que cette promesse de participation sociale rubrique par rubrique soit forcément la plus porteuse d'émancipation. Certes, la vision emphatique de la culture artistique comme levier de toute transformation identitaire et sociale voudrait que, plus que tout autre registre de participation sociale, l'inscription dans une pratique artistique soit le foyer d'où se réaffirme une identité ballottée entre interlocuteurs. On peut aussi, au rebours, estimer que la participation aux formes légitimes de la culture artistique, fût-elle amateur, constitue un *arrachement* qui a toujours un coût. Le légitimisme dans les pratiques amateurs, comme l'a montré une enquête sur les orchestres municipaux (Dubois, Méon et Pierru, 2009), ne se fait qu'au prix d'une délocalisation, parfois douloureuse, et d'un arrachement au rythme de la vie communautaire ; plus généralement d'ailleurs, c'est une des conséquences inévitables de l'entrée de l'Etat dans un domaine (ici incarnée par l'injonction à l'inclusion de la loi de 2005) que d'entraîner des départs qui sont à la fois des émancipations et des déracinements pour ceux qui partent, des bouleversements radicaux pour ceux qui restent (*cf* l'analyse de Bourdieu, tirée notamment de l'étude des paysans du Béarn contraints au célibat, reprise en 2012). Sur notre terrain, c'est l'école de musique du centre socioculturel (structure en évolution vers un certain modèle légitime, *via* l'introduction du spectacle de fin d'année) qui permet le mieux de voir, derrière un *satisfecit* généralisé qu'il n'est pas question de nier, les regrets qu'engendre fatalement l'évolution vers la légitimité culturelle et (corrélativement) l'institutionnalisation étatique. Exemple rare mais significatif : la mère d'une participante déclare ainsi regretter l'époque où, n'ayant pas de spectacle à préparer, l'atelier de musique s'achevait par quinze minutes auxquelles les parents, venus chercher leurs enfants, étaient conviés ; les enfants reprenaient le résultat de la séance, puis les parents chantaient avec eux, et à cette occasion cette mère pouvait tenir la main de sa fille, lourdement handicapée, et jouir avec elle d'un instant de communion physique rare dans la vie quotidienne. La préparation d'un spectacle a apporté bien d'autres profits, y compris pour cette mère et sa fille, mais au prix d'un arrachement à l'égard de la chaleur d'un moment de communion familiale et communautaire.

Il n'est évidemment pas question de dénigrer les expériences d'accessibilité culturelle, de remettre en question ce mot d'ordre ou de mettre en doute le *satisfecit* quasi-unanime exprimé par les parents interrogés, et lisible dans les attitudes des jeunes participants. Mais à une vision a-critique de l'impératif d'inclusion, on peut aussi – si l'on nous passe pour finir cette hypothèse normative, sujette évidemment à discussion – souhaiter que soit explorée, fût-ce à titre d'utopie régulatrice, l'inclusion comme propriété de départ des collectifs et non comme objectif à promouvoir individu par individu et rubrique par rubrique : en d'autres termes, combattre d'emblée et de façon générale le compartimentage des formes de participation sociale, de division du travail et des espaces, plutôt que d'adapter autant de postes (d'études, de travail, de loisirs, de sociabilité) dans une société hautement divisée et concurrentielle. À titre de moyen terme entre une vision qui entérine une extrême division du travail (et court le risque de poser à une partie des personnes handicapées des objectifs inatteignables, à la manière de l'impératif d'accès à l'emploi dans un monde du travail où les moins qualifiés, déficients intellectuels inclus, sont de plus en plus exclus) et l'utopie d'un retour radical sur la division du travail et la spécialisation des tâches, il faudrait peut-être considérer les possibilités de revenir quelque peu en arrière sur le légitimisme rigoureux caractéristique des politiques culturelles françaises : la question des pratiques amateurs (très inégalement considérées par les administrations culturelles) et plus spécialement ici celle des usages professionnels de l'art par d'autres que les artistes (travailleurs sociaux, enseignants) pourraient ainsi être prises en compte, quitte à revenir sur l'impératif de la « qualité » définie par la présence d'artistes professionnels. Exhumer le vieux débat socioculturel/culturel, réglé naguère par la quasi-extinction du premier comme mot d'ordre dans les années 1980, pourrait ici s'avérer utile.

Conclusion générale

Compte tenu des méthodologies et des terrains très différents mis en œuvre dans les sections statistiques et ethnographiques de cette recherche, il est surtout intéressant, à titre de conclusion, de comparer la nature de leur apport respectif. On constate en effet que l'approche statistique nous délivre peut-être plus d'informations sur les pratiques des personnes concernées que l'ethnographie, qui a surtout renseigné sur l'offre d'action culturelle, saisie à une échelle *street-level* (institutions, professionnels). Ce paradoxe tient au choix d'une enquête ethnographique centrée sur la déficience intellectuelle, qui a rendu difficile le relevé des représentations des personnes concernées. Tout porte à croire qu'il n'en aurait absolument pas été de même avec des personnes atteintes de déficience motrice ou sensorielle, ce qui rejoint un constat du volet statistique. La question de l'accessibilité culturelle ne se pose probablement pas dans les mêmes termes avec des populations privées de mobilité ou d'un sens et avec d'autres affectées dans des fonctions cognitives que mobilisent consommation et production esthétique en général – sans vouloir intellectualiser à l'excès celles-ci mais sans nier, comme une certaine vision spontanéiste, qu'elles relèvent de fonctions cognitives (Bourdieu, 1979). Cette différence fait probablement de la déficience intellectuelle l'horizon le plus déterminant de l'accessibilité culturelle, recherche et action devant ici échapper aussi bien à la dévalorisation légitimiste radicale qu'à la célébration d'une supposée créativité préréflexive.

Essayant d'échapper à cet étau, cette enquête peut contribuer à inciter à un réencastrement sociologique aussi bien des personnes en situation de handicap (dont l'approche statistique rappelle qu'elles sont d'abord, du point de vue des pratiques de loisirs, ce qu'elles sont sociologiquement et démographiquement) que de ceux qui se donnent, professionnels ou familles, la tâche de les aider (la partie ethnographique incite à la réflexivité sur l'ancrage biographique, institutionnel et historique des différentes offres). La recherche sur le sujet doit donc pouvoir s'autoriser des ruptures ou à tout le moins des décalages à l'égard des problématisations pratiques : décalage à l'égard de la notion de handicap au profit d'un raffinement en fonction des différentes populations concernées ou du croisement avec d'autres populations en difficulté (dans la logique des besoins éducatifs particulier), réencastrement du handicap et des autres formes d'exclusion dans la sociologie générale, distance critique à l'égard du légitimisme culturel.⁴⁷

47 Ces remarques finales ne sont pas exclusives de recommandations plus immédiates, régulièrement portées par les acteurs du secteur : amélioration de la communication sur les pratiques accessibles, effort de formation et de mise en relation de l'ensemble des intervenants (artistes, médiateurs, enseignants, travailleurs sociaux, responsables associatifs, et bien sûr les intéressés et/ou leurs familles), intégration de la question de l'accessibilité dans les compétences des acteurs collectifs plutôt que délégation permanente à des intervenants extérieurs... Enjeux pour lesquels nous préférons renvoyer aux conclusions du colloque coorganisé les 27 et 28 juin 2013 au musée du quai Branly par la mission Handicap du ministère de la Culture et de la Communication et l'INS HEA, sur le thème « Handicap, éducation artistique et culturelle ». Mentionnons toutefois, pour relayer une remarque recueillie sur le terrain et située au cœur des attributions de la CNSA, la possibilité d'impliquer plus systématiquement les MDPH dans l'accès à l'information en matière d'accessibilité culturelle.

Références bibliographiques

- ARCHIMED (2005). *Rapport de recherche, étude sociologique d'actions mises en place pour l'intégration des personnes en situation de handicap dans les lieux d'enseignement et de pratiques artistiques (musique, danse, théâtre)*, 2 vol., Ministère de la Culture et de la Communication.
- BARRAL C. et alii (dir.) (2000), *L'institution du handicap. Le rôle des associations*, Rennes Presses universitaires de Rennes.
- BLANC A. et STIKER H.-J. (2003), *Le handicap en images. Les représentations de la déficience dans les œuvres d'art*, Ramonville, Erès.
- BOLTANSKI L. (1982), *Les Cadres*, Paris, Minuit.
- BOLTANSKI L. et CHIAPELLO È. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BONNEFON G. (2010), *Art et lien social. Les pratiques artistiques des personnes handicapées*, 2^e éd., Lyon, Chronique sociale.
- BOURDIEU P. (1979), *La Distinction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (1992), *Les règles de l'art*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU P. (2012), *Sur l'État*, Paris, Seuil / Raisons d'agir.
- BRESSOUX P. (2008), *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles, De Bœck.
- CEMAFORRE (2008), *Mémento Culture & Handicaps. Développer des politiques inclusives en Île-de-France*, Paris, CEMAFORRE.
- CEMAFORRE (2013), « L'historique de Cemaforre », http://www.cemaforre.asso.fr/cemaforre_historique.php
- CENTRE RESSOURCES THÉÂTRE HANDICAP (2013), « Une histoire », <http://crth.org/index.php/histoire-equipe-lieu/parcours-depuis-1993>
- CHALAGUIER C. (1992), *Travail, Culture et Handicap. Des droits de la différence aux droits de la ressemblance pour les handicapés mentaux*, Paris, Bayard.
- CHATEIGNER F. (2008), *Une société littéraire. Sociologie d'un atelier d'écriture*, Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant.
- CHATEIGNER F. (2012), « *Éducation populaire* » : les deux ou trois vies d'une formule. Thèse de doctorat de science politique, université de Strasbourg.
- CREUX G. (2010), « Les travailleurs sociaux à l'épreuve de la rationalisation du travail social ». *Les mondes du travail*, n°8, p.44-54.
- COULANGEON P. (2005), *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La Découverte.
- DONNAT O. (1996), *Les amateurs : Enquête sur les pratiques culturelles des Français*, Paris, Documentation française.
- DONNAT O. (2009), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, ministère de la Culture et de la Communication.
- DUBOIS V. (1999), *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'action publique*, Paris, Belin.
- DUBOIS V., MÉON J.-M. et PIERRU E. (2009), *Les mondes de l'harmonie. Enquête sur une pratique musicale amateur*, Paris, La Dispute.
- EBERSOLD S. (1997), *L'invention du handicap. La normalisation de l'infirme*, Vanves, CNTERHI.
- EBERSOLD S. (2005), *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*. En collaboration avec Anne-Laure Bazin. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- FERRAILLE J.-F. (2007), *Mener une politique culturelle en direction des personnes handicapées*, Voiron, Territorial éd.
- FERTIER A. (1996-1998), *Encyclopédie Culture et Handicap*. 5 vol. Paris, Cemaforre.
- FLEURY L. (2006), *Le TNP de Vilar : une expérience de démocratisation de la culture*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- FLEURY L. (2011), *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, 2^e éd., Paris, Colin.

- GARDOU J. et SAUCOURT E. (2005), *La création à fleur de peau. Art, culture et handicap*. Ramonville, Erès.
- GOFFMAN E. (1975) [1963], *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Minuit.
- GUSFIELD J.R. (2009) [1984], *La culture des problèmes publics : l'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*. Trad. par D. Cefaï. Paris, Economica.
- GRIGNON C. et PASSERON J.-C. (1989), *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil-Gallimard.
- GUIGOU M. (2010), *La danse intégrée. Danser avec un handicap*, Paris, L'Harmattan.
- INELAND J. (2004), « Disability, culture and normative environments », *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 6, n° 2.
- INELAND J. (2005), « Logics and discourses in disability arts in Sweden: a neo-institutional perspective », *Disability & Society*, vol. 20, n° 7.
- INELAND J. et LENNART S. (2007), « Institutional Environments and Sub-Cultural Belonging: Theatre and Intellectual Disabilities », *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 9, n° 1, p. 46-57.
- INELAND J. et SAUER L. (2004), « Theatre with people with intellectual disabilities as art or therapy? », *Journal of Intellectual Disability research*, vol 48, n° 4-5.
- ION J. et RAVON B. (2010), *Les travailleurs sociaux*, 7^e éd, Paris, La Découverte.
- KLEIN J.-P., VIALLEFOND (dir.) (2002), « Art, pédagogie, thérapie », *La nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires*, n°18, p. 7-118.
- KORFF-SAUSSE S. et alii (2012), *Art et handicap. Enjeux cliniques*. Toulouse, Erès.
- LAHIRE B. (1999), *L'invention de l'« illettrisme »*, Paris, La Découverte.
- LUMLEY T. (2010), *Complex Surveys. A Guide to Analysis Using R*. Hoboken (New Jersey), John Wiley & Sons.
- MARCELLINI A., BANENS M. (2003), *Pratiques sportives et personnes handicapées en France : Exploitation de l'enquête HID. (institution 1998 et domicile 1999)*. Université de Montpellier.
- MENARD S. (2001), *Applied Logistic Regression Analysis*. 2^e éd. Thousand Oaks (Californie), SAGE.
- MERLE D'AUBIGNÉ (1998), *Création artistique et dépassement du handicap : les ateliers Personimages*, Paris, l'Harmattan.
- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION (2007), *Accessibilité et spectacle vivant. Guide pratique*. Paris, Ministère de la Culture et de la Communication.
- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION (2008), *Culture et handicap. Guide pratique de l'accessibilité*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication.
- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION (2010), *Equipements culturels et handicap mental*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication.
- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION (2013), « Culture et handicap », <http://www.culture.gouv.fr/handicap/> (ancien site) et <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Developpement-culturel/Culture-et-handicap> (nouveau site)
- MINISTERE DE LA CULTURE, UNIVERSITE MARC BLOCH et VILLE DE STRASBOURG (2004), *Pratiques artistiques et handicap. Actes du colloque. Strasbourg, 7 octobre 2004, Palais universitaire*. <http://www.alsace.culture.gouv.fr/fr/fichier/200611130949220.Colloque%20Pratiques%20artistiques%20%26%20handicap%20images.pdf>
- MUSIQUE ET SITUATION DE HANDICAP (2013), « Historique de MESH », <http://www.mesh.asso.fr/association/historique.php>
- PARSAT P. (2012), *Cultiver son jardin secret*, Avignon, éd. universitaires d'Avignon.
- PETERSON R.A. et KERN R.M. (1996), « Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore », *American Sociological Review*, 61, p. 900-907.
- ROUSSEL P. (2004), *Les restrictions de participation à la vie sociale des adultes de 20 à 59 ans*.

- Une exploitation de l'enquête HID 1999*, Vanves, CTNERHI.
- SEDRATI-DINET C, « Les ESAT : un dispositif dans la tourmente », *Actualités sociales hebdomadaires*, n° 2710, 20 mai 2011, p. 30-33.
- STIKER H.-J. (2005), *Corps infirmes et sociétés*, 3e éd., Paris, Dunod.
- STIKER H.-J. (2009), *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*, Presses universitaires de Grenoble.
- SULLIVAN, O. et KATZ-GERRO, T. (2007) « The Omnivore Thesis Revisited: Voracious Cultural Consumers », *European Sociological Review*, 23/2, p. 123–37.
- VIALLEFOND M. (dir.) (2004), « Handicap et pratiques artistiques. Quel projet culturel pour une intégration réussie ? », *La nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires*, n°26, p. 211-268.
- ZRIBI G. (2008), *L'avenir du travail protégé. Les ESAT dans le dispositif d'emploi des personnes handicapées*. Rennes, EHESP.