Les rituels dans la classe de Claire : d'une pédagogie inspirée de TEACCH à celle inspirée du Floor Time : quels changements ?

The rituals in Claire's classroom: from TEACCH to Floor Time: what changes?

Delphine Odier-Guedj

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9805>

DOI : 10.4000/ree.9805

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Référence électronique

Delphine Odier-Guedj, « Les rituels dans la classe de Claire : d'une pédagogie inspirée de TEACCH à celle inspirée du Floor Time : quels changements ? », *Recherches en éducation* [En ligne], HS8 | 2015, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9805> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9805>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les rituels dans la classe de Claire : d'une pédagogie inspirée de TEACCH à celle inspirée du Floor Time : quels changements ?

Delphine Odier-Guedj¹

Résumé

Dans ce texte, j'aborderai le rituel comme « un mouvement corporel avec un début, une fin et une direction précise. Il assigne ainsi une position déterminée aux participants. Les mouvements du corps pendant le rituel provoquent des émotions qui sont par la suite, à l'origine d'une modification de ce rituel » (Wulf, 2003). L'objet de cet article est de questionner la double orientation « créer une stabilité » et « la mettre en mouvement » au travers de l'expérience d'une enseignante en classe spécialisée accueillant des élèves ayant un Trouble Envahissant du Développement (TED)², accompagnée au long cours lors d'un de mes projets de recherche. Son changement de perspective d'enseignement, lorsqu'elle a quitté une pratique inspirée de l'approche TEACCH³ pour introduire du Floor Time dans sa pédagogie souligne, à plusieurs titres, un glissement de sens à propos des rituels. Après avoir brièvement présenté ce que sont les troubles envahissants du développement et les deux approches utilisées successivement par Claire, je développerai trois aspects liés à ces rituels : la mise en contrainte du corps de l'enfant, l'appropriation d'une temporalité interne, le cadre de l'apprentissage.

Dans ce texte, j'aborderai le rituel comme « un mouvement corporel avec un début, une fin et une direction précise. Il assigne ainsi une position déterminée aux participants. Les mouvements du corps pendant le rituel provoquent des émotions qui sont par la suite, à l'origine d'une modification de ce rituel » (Wulf, 2003). Les échanges reposent en effet sur des séries d'actions, de règles langagières et corporelles, de manières d'être qui permettent, facilitent, voire régissent la vie en collectivité dont celle à l'école. Les enseignants ordonnent ces rituels et il est attendu de chaque élève qu'il manifeste des « signes actifs de sa présence, en montrant dans son corps, dans sa parole, dans son mode de relation aux façons d'être et de faire de l'école, l'adhésion qu'il donne (ou qu'il concède, qu'il feint) à l'agir rituel » (Delory-Momberger, 2005). Toutefois, au sein de ce cadre proposé, les sujets doivent pouvoir garder un espace singulier d'agencements des gestes, des mots, des attitudes, d'actions dans des contextes finalement toujours renouvelés par cette dimension d'ajustements (Montandon, 2005). L'objet de cet article est de questionner cette double orientation « créer une stabilité » et « la mettre en mouvement » au travers de l'expérience d'une enseignante en classe spécialisée accueillant des élèves ayant un Trouble Envahissant du Développement (TED), accompagnée au long cours lors d'un de mes projets de recherche.

Son changement de perspective d'enseignement, quittant une pratique inspirée de l'approche TEACCH pour introduire du *Floor Time* dans sa pédagogie souligne, à plusieurs titres, un glissement de sens à propos des rituels. Après avoir brièvement présenté ce que sont les troubles envahissants du développement et les deux approches utilisées par Claire, je développerai trois aspects liés à ces rituels : la mise en contrainte du corps de l'enfant, l'appropriation d'une temporalité interne, le cadre de l'apprentissage.

¹ Professeure au département d'éducation et formation spécialisée, Université du Québec à Montréal (UQAM).

² Depuis l'introduction d'une nouvelle nomenclature dans le DSM V, les troubles envahissants du développement sont plus connus sous le nom de Troubles du Spectre de l'Autisme. Toutefois, du fait de la nouveauté et l'usage encore fréquent du terme TED, j'ai choisi de conserver cette appellation.

³ *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*

1. TEACCH et *Floor Time* dans les classes d'aide pour enfants ayant des troubles envahissants du développement

Le témoignage de Claire auquel je me réfère⁴ a été recueilli au moment d'un entretien sur son changement de pratique en février 2012. Depuis trois ans, cette enseignante avait fait appel à moi par l'intermédiaire d'un centre ressource, pour un accompagnement dans le cadre d'un projet de recherche qui vise à soutenir les enseignants volontaires dans le questionnement de leurs pratiques d'enseignement auprès d'élèves qui ont notamment un trouble envahissant du développement. (Odier-Guedj & Normandeau, 2012). Au Québec, un grand nombre d'enfants ayant ce type de troubles sont mis à l'écart de l'école ordinaire et ce même s'ils sont scolarisés à temps plein dans les classes d'aide notamment du fait de l'utilisation d'une approche dite TEACCH qui ne peut pas être installée en milieu ordinaire. Les troubles envahissants du développement sont un regroupement de cinq troubles (syndrome d'Asperger, autisme, syndrome de Rett, syndrome désintégratif de l'enfance et trouble envahissant non spécifié) dont les caractéristiques majeures sont des difficultés d'interactions sociales, de communication et des intérêts restreints et stéréotypés. Dans le cas de l'autisme on distingue celui dit de « *haut niveau* », sans déficience intellectuelle et celui dit de « *bas-niveau* » avec déficience intellectuelle associée et souvent un accès plus complexe au langage articulé. Les élèves de la classe de Claire ont un autisme de bas-niveau. De nombreuses théories soulignent la particularité des manifestations et des attitudes des personnes qui ont un TED⁵. Je relèverai ici les traits les plus marquants qui permettent de comprendre les orientations éducatives prises par les concepteurs des deux approches. D'après Kanner, les traits constants de l'autisme sont principalement la solitude et l'immuabilité (Causse & Rey-Flaud, 2011). La plupart des personnes qui peuvent s'exprimer au sujet de leurs difficultés expliquent un « *fonctionnement autistique* » original mais qui tend avec l'âge à devenir plus adapté à celui des sociétés dans lesquelles ils vivent : manière spécifique de considérer les détails plus que l'ensemble des situations, utilisation des sens très originale, difficulté à évoquer des expériences personnelles, angoisse face à l'inconnu et aux relations sociales nouvelles etc. Toutefois, Temple Grandin raconte, par exemple, à quel point sa pensée « *est entièrement visuelle* » alors qu'il lui est difficile de retenir des informations sonores. Donna Williams dans son témoignage, *Si on me touche, je n'existe plus*, évoque, par contre, une attirance identique pour les deux sens : « *je rejetais tout contact physique qui immanquablement anéantissait la sécurité et le réconfort que j'obtenais en me perdant dans les couleurs, les sons, les formes et les rythmes.* » (Grandin, 1994). Différents témoignages montrent ainsi combien les manifestations sont différentes d'une personne à l'autre.

De même, les chercheurs qui ont effectué des observations en milieu naturel soulignent que les manifestations langagières observées sont variées et différentes selon les contextes et/ou selon les personnes : d'un mutisme total à une expression plus élaborée (Causse & Rey-Flaud, 2011). Il est donc possible de considérer les manifestations comme des données génériques neurodéveloppementales, sorte de carte d'identité qui prévaut à la subjectivité de chaque sujet, ou comme des manières d'être au monde, chaque fois renouvelées pour des sujets dont les manifestations objectives ne sont pas ambassadrices de leur identité (Tabouret-Keller, 1997). Les concepteurs des deux approches, TEACCH et *Floor Time*, adoptent respectivement la première et la seconde perspective. En effet, les auteurs du programme TEACCH considèrent que les manifestations témoignent d'une culture de l'autisme, qui est définie par des caractéristiques précises telles des focalisations sur des détails, une manière de considérer le sens des mots « dans la culture des autistes, les mots ne veulent dire qu'une seule chose (traduction libre) », celui du temps, etc. La culture s'exprime par des manifestations telles qu'un attachement aux routines, des habiletés réduites pour le jeu etc. Les enfants sont ce que les observations objectives de leur comportement indiquent d'eux-mêmes, formant un groupe à part

⁴ Le projet de recherche est basé sur un accompagnement au long cours de type ethnographique, j'ai donc passé de nombreuses heures avec Claire, au sein de sa classe avec les élèves, à étudier les conditions de faisabilité du changement de pratique (comment, à partir de quoi, pourquoi).

⁵ Il est important de souligner que ces théories se basent sur des manifestations observables et qu'aucune étiologie n'a clairement été identifiée (confirmée par plusieurs études et concernant l'ensemble des cinq troubles).

entière, sorte de micro-société caractérisée par un fonctionnement cognitif spécifique, observé par les chercheurs, voire raconté par ceux qui ont accès au langage : « *La culture dans le sens anthropologique strict est apprise : les gens pensent, ressentent et se comportent de certaines façons en raison de ce que d'autres dans leur culture leur ont enseigné. Il est bien entendu que l'autisme n'est pas vraiment une culture ; c'est un trouble développemental causé par le dysfonctionnement neurologique. Cependant l'autisme affecte les manières dont les individus pensent, mangent, s'habillent, travaillent, occupent leur temps de loisir, comprennent leur monde dans lequel ils vivent, communiquent, etc. et ces personnes autistes ont tendance à être dévaluées à cause de leurs différences. Dans un sens, l'autisme peut être pensé en tant que culture, dans laquelle se retrouvent des caractéristiques et les modèles prévisibles de pensée et de comportements pour des individus dans cette condition (traduction libre)* » (Mesibov & al., 2005). D'un autre côté, Greenspan, le concepteur de l'approche DIR-Floor Time, considère que l'autisme est « *Un trouble lié à un développement complexe impliquant retards et problèmes dans les liens sociaux, l'interaction, la langue et une gamme variée de capacités émotionnelles, cognitives, motrices, sensorielles (traduction libre)* » (Greenspan & Wieder, 2006). Pour lui, les manifestations comportementales sont liées à un problème développemental et ne peuvent pas être pensées de façon statique car elles se réfèrent à un bouleversement émotionnel et relationnel singulier à chaque enfant selon les liens qu'il tisse avec son environnement : « *Un trait statique est fixé – l'enfant sera ainsi peu importe l'environnement, le contexte, ou les circonstances. Les yeux bleus d'un enfant ne vont pas probablement changer au fil du temps ou en raison des circonstances changeantes : la couleur d'œil est un trait relativement fixe. Des traits dynamiques, associés à beaucoup de facteurs, y compris des sentiments et des émotions, sont variables* » (Greenspan & Wieder, 2006).

Les deux approches dont nous parlons dans cet article, utilisent les mêmes données issues de la recherche sur les particularités cognitives, émotives et langagières des enfants pour justifier l'intérêt de leurs programmes. Les modalités d'intervention sont liées à la prise en compte ou non de la singularité de l'enfant au-delà du trouble lui-même.

Chaque programme va ainsi proposer des interventions en conformité avec son épistémologie sur la place du sujet au monde et dans son apprentissage. Pour les concepteurs de TEACCH, l'apprentissage pour les élèves ayant un TED doit se réaliser en minimisant le langage et les émotions. De fait, de nombreuses situations d'apprentissage sont mises de côté : situations problèmes, mises en situation naturelle, travail de groupe collaboratif, projets par compétences. De même, plusieurs stratégies d'apprentissage qui se réalisent essentiellement par et dans le langage ne seront pas utilisées : anticipation, identification verbale de ses difficultés, évocation de ses émotions face au bouleversement de l'apprentissage, partage de ses incompréhensions, résolution en groupes des problèmes rencontrés dans la réalisation d'une activité, apprentissage par les pairs, etc. Tant les déplacements dans l'espace, l'organisation temporelle de la journée, que les situations d'apprentissage sont dites « *ritualisées visuellement* » afin de permettre à l'élève de comprendre ce qu'il a à faire sans avoir recours au langage ou à l'adulte.

Les rituels sont considérés comme des stratégies d'apprentissage au même titre que l'utilisation du visuel. Ils aident les enfants à « *comprendre et prévoir les événements autour d'eux, et [ils] diminuent généralement l'agitation et aident dans le développement d'habiletés* » (Mesibov & al., 2005) afin d'éviter que l'enfant utilise ses propres rituels « *less adaptive or acceptable* »⁶.

Les rituels font donc partie intégrante des cinq principes de l'approche : l'organisation physique de l'environnement, l'utilisation du visuel, la prédictibilité des actions, un système structuré pour l'apprentissage, des activités structurées visuellement.

L'orientation de base du *Floor Time* repose, quant à elle, sur l'engagement de l'enfant et de ses proches (parents, éducateurs, enseignants) dans des interactions par la combinaison de trois

⁶ Beaucoup de personnes ayant un TED ont des rituels particuliers tels que « *aligner des voitures avec des gestes et un ordre précis* », « *mettre un objet sur sa tranche et le poser ensuite à plat* », « *se laver les mains en commençant par mettre le savon puis se mouiller les mains et jamais les sécher* », etc.

orientations : 1) s'assurer de construire des interactions spontanées 2) auxquelles sont rattachées tous les intérêts de l'enfant et ses émotions car, pour Greenspan, l'émotion vient toujours avant le geste ou l'action 3) façonner le plus possible les modalités des interactions auprès de l'enfant (Greenspan & Wieder, 2006). L'approche se base donc principalement sur le développement des interactions via le langage (et les supports visuels ou 3D pour soutenir la compréhension) en tenant compte du niveau d'implication de l'enfant dans les échanges. Les interactions de l'adulte visent à aider l'enfant à passer d'un stade émotionnel à l'autre et ce, en suivant les initiatives de l'enfant et en respectant sa singularité en termes d'intérêts mais en visant l'élargissement culturel. La plupart des situations vécues avec l'élève sont fortement ritualisées car il s'agira, dans un premier temps, de jouer en parallèle de l'enfant avec un matériel similaire au sien, de s'introduire ensuite progressivement dans son jeu en faisant de petites intrusions, d'élaborer par les gestes et les mots un sens à l'activité en cours et d'encourager la bi-directionnalité des échanges en laissant l'enfant prendre l'initiative d'imiter l'adulte plutôt que de lui demander d'imiter. Si l'enfant refuse le lien, l'adulte n'insistera pas, c'est par la fréquence de l'accueil de l'enfant que se tisse le lien dans le temps.

Lors d'un des entretiens ethnographiques, Claire souligne la place que prenait la ritualisation dans ces deux approches.

Je décrirai ici trois types de rituels évoqués par Claire. Mon propos sera de souligner à partir du discours de Claire, que les rituels mis en place dans sa classe au travers de l'approche TEACCH n'étaient pas tant structurants pour l'enfant.

2. Des déplacements ritualisés : le corps sous contrainte

La classe TEACCH de Claire était organisée visuellement en différentes zones : chaque espace était réservé à un type d'activité (travail individuel avec l'enseignant, cubicule de travail autonome, coins de jeux, coins de regroupement etc.). Cette structure ressemblait à celle proposée en maternelle, à la différence qu'afin d'éviter que l'enfant soit dérangé par les stimulations environnantes (langage, couleur, objets), il travaillait la plupart du temps dans des cubicules qui l'isolaient du reste de l'environnement physique et humain. Les coins étaient souvent délimités par des paravents ou des objets hauts qui cloisonnaient les enfants du reste de l'espace-classe. Ce sont les difficultés à se concentrer, l'attirance pour les détails de l'environnement qui étaient évoquées pour justifier ce dépouillement.

Figure 1 - Coin dans une classe TEACCH de Claire

Les déplacements au sein de la classe étaient ritualisés en allant de pair avec l'organisation temporelle. Tous les repérages dans le temps et dans l'espace se faisaient par le biais d'un système visuel. Les élèves avaient, par exemple, un horaire individuel illustré pour les aider à prévoir chaque action à venir. Les enfants, prenaient le pictogramme qui leur indiquait leur action et allaient le paier à l'endroit prévu dans la classe.

Dans la nouvelle classe d'inspiration *Floor Time*, Claire utilise toujours un horaire du même type pour aider au repérage spatial et temporel et à l'appropriation de différents codes liés à l'espace et aux différents types d'apprentissage auxquels ils se réfèrent (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Garcion-Vautour, 2003b). Par contre, l'espace a été repensé. Il est toujours clairement délimité visuellement mais les zones sont séparées par des meubles bas ; étant donné que les adultes doivent suivre les mouvements de l'enfant dans l'espace, aucun paravent ne fait obstacle. Les cubicules ont été enlevés, les enfants travaillent sur des tables basses dans des aires ouvertes.

Figure 2 - Coin dans la nouvelle organisation de classe de Claire

Claire raconte que, dans sa première organisation de classe, les déplacements étaient contraints. L'enfant n'avait pas le droit de se rendre dans une zone qui n'était pas indiquée à son horaire, car il pouvait gêner un autre élève qui se trouvait dans ce dit coin, entrer en contact avec lui et donc le perturber au niveau des tâches qu'il avait à produire. Ses mouvements étaient totalement orchestrés. Les espaces dans lesquels il se rendait étaient, eux-aussi, limités structurellement de telle sorte que chaque geste d'expansion était arrêté par un meuble, un paravent ou un adulte. Les rencontres étaient rares, les expériences se vivaient seuls, sans contact. À ce titre, nous pourrions dire que l'horaire et la structuration physique devenaient une modulation stricte et rigide des comportements et du mouvement du corps. Depuis qu'elle enseigne à partir de l'approche *Floor Time*, Claire évoque le changement de sens des déplacements des élèves en lien avec leur horaire.

« J'essaie de leur montrer à respecter les coins par exemple, par exemple tu sais les coins, la motricité fine, y aiment pas ça les jeunes parce que ça demande beaucoup d'efforts, donc je le mets à l'horaire. Je le mets là puis je lui dis : "regarde il faut que tu restes dans ton petit coin, tu partiras pas pour t'en aller en sensoriel... dans la vie on fait pas toujours c'qu'on veut". Puis, là-dessus, y'a une certaine rigidité, mais à travers cette rigidité-là, j'veis dire, si on est en coin mettons "motricité fine" et puis j'sais que mettons Mathilde⁷, elle aime moins ça ben on va l'accompagner là-dedans, puis on va y aller sous forme de jeu, pour l'amener à aimer ça, pour essayer de découvrir qu'est-ce qui pourrait l'attirer là. »

⁷ Prénom fictif.

L'adulte utilise ainsi un cadre structurant pour aider l'élève à s'approprier un passage complexe : apprendre à trouver des ressources personnelles pour accepter la frustration, pour co-construire du sens dans une situation sociale qui, au départ, ne semble pas satisfaisante, mais sans le lui imposer de façon hétéropsychique au sens de Devereux. Pour cet auteur, l'éducation participe à la formation de l'identité dès lors qu'elle met en sens des processus biologiques et sociaux en leur permettant d'être matière autopsychique (cela fait sens dans sa propre histoire). L'identité est ici entendue sous la forme d'un arrangement unique de multiples éléments et traits significatifs qui appartiennent à tous. La constitution de l'identité passe par la complémentarité et la réciprocité de trois pôles : se comprendre (connaître sa propre identité), comprendre le monde externe, être compris (avoir une identité connue). La compréhension est rendue possible si les êtres humains ou les choses présentent des uniformités mais il ne s'agit pas de les assimiler. Certes, l'être humain, pour s'adapter, doit comprendre son environnement, or ce dernier pour être compris doit répondre à des lois ou tout au moins à des régularités. « *On sait quoi faire si un chien aboie ; on resterait désespéré devant un chat qui aboierait* » précise Devereux (2009). En quelque sorte, c'est la société qui permet la régulation de l'imprévisibilité des comportements humains en établissant des coutumes, des principes régulateurs. Mais au sein de ce cadre structurant, l'enfant devra procéder à la différenciation des multiples traits par enrichissement, par accumulation ou par appauvrissement de ces attributs. Il ne peut vivre comme étant une réplique fidèle d'un autre. Ce processus de différenciation personnelle ne peut le faire pour lui. Ce qui est repéré comme similitude, renvoie au dissemblable. Dès lors que je repère un trait qui m'identifie à un autre, je peux aussi le percevoir comme un des traits qui m'en distingue. Le tri entre ces traits du même et du différent est purement subjectif. L'identité intégrée (la construction du sens d'un soi-même à partir d'éléments disparates) s'acquiert progressivement et elle « *est sujette à bien des péripéties et des hasards* » (Devereux, 2009, p.45). Elle se constitue sur deux niveaux : l'espace (cohérence des choses et des corps dans l'espace) et le temps (continuité dans le temps), tous les deux imbriqués et en lien avec des pulsions et des désirs. Favoriser l'appropriation de ces traits disparates requiert d'être convaincu de la capacité de l'enfant à comprendre et faire sens de ses expériences même avec un handicap sévère. À l'inverse, l'éducation peut aussi contraindre la formation de l'identité en repoussant ces processus aux confins d'un matériel hétéropsychique⁸ sans aucun lien avec les désirs de l'enfant (un ordre à exécuter immédiatement sans explication par exemple). De fait, une rupture dans la continuité de soi se crée et la demande restera un matériau étranger, voire repoussé : « *une grande partie de l'éducation nie effectivement l'identité autonome de l'enfant, et ignore son besoin de se constituer un soi-même structuré et invariant dans le temps.* » (Devereux, 2009, p.62)

Constatons alors une première différence quant à la possibilité de constitution de l'identité. Dans la première situation décrite par Claire, l'enfant est invité à se déplacer et à se mouvoir pour être seul avec lui-même, faire face à un mur, à un paravent, à un meuble, il y est seul de longues heures durant, très rarement mis en situation de vivre des expériences avec ses semblables. Son corps s'inscrit dans une temporalité et une spatialité de l'isolement. Si l'on considère que le premier désir est celui de l'autre, de son regard, de son attachement, (Hatchuel, 2007), on pourra se questionner sur le sens de cet isolement. Si, de plus, on voit pour l'enfant une difficulté d'ordre relationnel, l'isoler de l'espace-temps des autres, semble être une manière extrême de le confiner dans sa difficulté à être au monde. Son corps est sous contrainte.

Dans la seconde proposition pédagogique que fait Claire, des rituels visuels indiquent où l'enfant doit se déplacer. Il s'agit bien d'un cadre : l'enfant regarde l'image et se rend dans le lieu qui correspond. Mais le corps de l'enfant est accepté dans sa variation et sa difficulté, les repérages spatiaux sont pensés pour faciliter l'orientation (comme un plan ou une carte), sa difficulté à tisser des liens avec son entourage est acceptée et, loin de chercher à lui imposer une rencontre, celle-ci est rendue possible par la disposition spatiale et l'attitude signifiante de l'adulte. L'enfant est libre de ses mouvements, de ses gestes, de son chemin tout en étant dirigé dans des zones qui appellent des apprentissages (ici pour les casse-têtes, là pour le français, etc.). Le balancement entre stabilité et mise en mouvement est rendu possible. Au-delà du corps vivant l'expérience, l'élève s'inscrit dans une temporalité interne que la routine du matin caractérise relativement bien.

⁸ Qui appartient aux autres et qui est imposé par les autres comme s'ils étaient adressés à des machines.

3. La routine du matin : s'approprier une temporalité interne

La « *routine du matin* » est effectuée à l'arrivée des élèves. Elle consiste, dans la classe de Claire, en une séquence apprise de façon précise : se déshabiller seul, puis déposer son manteau, sa tuque (son bonnet), ses gants, son écharpe, ses bottes dans son casier à une place précise, mettre ses chaussures, prendre son sac d'école, entrer dans la classe, déposer sa boîte à lunch dans un bac, son agenda dans un autre, poser son sac sur un crochet identifié, aller s'asseoir à une table commune pour se préparer au petit-déjeuner pris en classe. Ces actions participent à la soudure entre l'école et la maison (Garcion-Vautor, 2003b) et spécifient une organisation spatio-temporelle classique. Voici toutefois ce qu'en dit Claire lorsqu'elle compare cette routine conservée dans sa nouvelle approche *Floor Time* :

« Le TEACCH amenait une structure rigide et il fallait que ça soit fait là tout de suite parce qu'il y avait quelque chose qui s'en venait après et que si on passait tout droit, ça décalait tout, ça allait pas bien, tandis que là, la structure est là. J'ai la routine d'arrivée pareille, c'en est une de structure sauf que j'avais dire, si quand qu'ils arrivent mes jeunes ils doivent apprendre à se déshabiller, à faire ça tout seul à ranger leurs affaires parce que c'est autonomie fonctionnelle. Il faut bien qu'ils apprennent ça dans la vie, ils auront pas papa maman à côté d'eux autres, le moins possible mais quand ils rentrent en classe disons qu'avec TEACCH y'avait comme cinq minutes ou dix minutes de planifier dans l'horaire, pour le déshabillage parce qu'après y'avait d'autres choses. Là moi, c'est tu veux prendre une demi-heure, prends là ta demi-heure, c'est pas grave. Pour moi, ce que ça a amené (la nouvelle approche), ça découle bien moins de stress, j'veux dire moi qu'il saute le déjeuner ou qu'il saute l'atelier que j'avais mis, aire de groupe, regarde, y'en aura bien d'autres dans la journée mais moi je vais focaliser sur lui, mon jeune qui veut pas se déshabiller pour quelque raison que ce soit ou qu'arrive pas à s'déshabiller. Je vais prendre le temps de le travailler. Avec TEACCH on poussait beaucoup nos enfants, « allez dépêche » ils étaient rodés, ils étaient bien encadrés, faut être dans le système, roule sinon ça marche pas. Tandis que là avec cette approche là on⁹ les a nos routines, mais on prend le temps, on observe plus, on a plus le temps d'observer, Je les observe mes jeunes... je prends le temps de les regarder... »

Le choix pédagogique d'utiliser l'approche *Floor Time* introduit la parole, celle qui s'adresse à un sujet et qui reconnaît l'adulte dans sa singularité. Avec TEACCH, la continuité temporelle de l'enfant n'est prise en compte que de façon minimale aussi bien du fait que les exigences qui lui sont adressées le sont sans explication et sans médiation par le langage (il s'agit alors d'un matériau brut et discontinué qui fait irruption dans le psychisme de l'enfant sans y faire sens), mais aussi du fait que le temps de l'adulte est ramené à celui de l'enfant, comme s'ils étaient sur un niveau identique. Il est éloquent de voir à quel point deux dialectiques s'opposent au travers d'une routine dont le cadre est sensiblement le même : les types de gestes à effectuer semblent identiques, la fonction attribuée au rituel est celle d'avoir des gestes fonctionnels de l'habillage et du déshabillage afin d'être autonome dans la vie quotidienne. C'est donc bien plus par son attitude en se reconnaissant elle-même comme sujet parlant et désirant que l'enseignante laisse « *une place singulière* » à l'élève. Avant, elle « *pilotait* »¹⁰ l'enfant, il est maintenant accueilli dans ses désirs contextuels. Pour autant cette seconde attitude n'induit pas un délaissement de l'objectif académique.

Ce deuxième exemple permet donc de souligner deux situations opposées : une routine avec le *Floor Time* où le cadre (gestes et attitudes de celui qui l'ordonne) est structurant et permet à l'enfant de vivre sa continuité temporelle en faisant des rencontres et, de l'autre côté, la même routine vécue au temps de TEACCH qui reposait sur l'injonction d'actes et qui ne laissait aucune marge de liberté.

⁹ L'enseignante travaille de pair avec une technicienne en éducation spécialisée (à ce titre elle emploie le pronom « on »).

¹⁰ Terme qu'elle emploie elle-même.

A ce titre précisément, il me semble difficile de qualifier cette situation de « *rituelle* » tel que le fait remarquer Marchive (2007) dans le contexte de l'enseignement ordinaire où certaines activités ressemblent plus à des actes quasi routiniers qui n'ont plus rien à voir avec le rituel « *sauf à limiter celui-ci à la stricte ordonnance des règles et à la pure et simple répétition de comportements plus ou moins codifiés* » (p.602).

4. Des rituels pour apprendre

Enfin, le discours de Claire permet d'identifier un dernier aspect, celui du cadre permettant l'apprentissage lors d'activités disciplinaires. Claire évoque que, suite à sa formation TEACCH, elle avait adopté les propositions faites par les formateurs quant à la forme que devait prendre l'activité d'apprentissage. Elle devait être illustrée par un support visuel (selon les enfants, il s'agira d'objets 3D, de photographies, de pictogrammes). Ce support devait être immédiatement accessible à l'enfant, c'est-à-dire qu'il puisse le comprendre sans avoir recours au langage. Chaque activité s'effectuait dans un temps délimité, visualisé le plus souvent par un *time-timer*¹¹. Il y avait alternance entre des moments collectifs (la collation, des ateliers de bricolage, des jeux de motricité globale dans des salles de stimulation), des moments de travail autonome en cubicule, un moment de travail individuel avec elle, un ou des moments de détente, et de jeux. Les activités s'enchaînaient dans un ordre prédéterminé pour chaque élève en lien avec son horaire de travail. La progression des apprentissages était basée sur les grilles proposées par les concepteurs et si l'élève arrivait à réaliser X fois l'activité seul, une nouvelle tâche pouvait être proposée : « *Tu te posais pas la question de savoir si ce qu'ils faisaient en TEACCH correspondaient bien à leur besoin, tu sais le prof ou le technicien*¹² *pouvait dire : "je pense que ça devrait l'aider, il devrait". On n'allait pas nécessairement vérifier. "On pense que". On mettait le matériel en place et l'enfant devait répondre à ça. [...] Parce que de tel âge à tel âge ils doivent apprendre ça, donc on va mettre ça en application, mais si lui il va plus vite, tu le brimes, tu l'arrêtes là quand même parce que tout le reste va se décaler, tu peux pas te permettre ça dans TEACCH parce que tout est contrôlé.* »

Ainsi se ritualise l'acte d'apprendre : dans un premier temps, l'enfant apprend à effectuer une tâche visuelle avec l'enseignant dans son temps d'« *enseignement* » (environ trente minutes par jour par enfant au grand maximum). Claire raconte qu'il s'agissait de prendre un matériel en 3D (parfois un papier-crayon mais c'était plus rare) et d'observer comment l'enfant le « *manipulait* » et comment « *il travaillait le pairage* ». Son rôle était d'aider l'enfant en lui montrant comment faire le geste, soit en demandant à l'enfant d'imiter le geste soit en faisant « *du main à main* » au début pour guider le geste. Puis, ce même matériel devait être mis en application dans son travail dit « *autonome* » au moment du travail en cubicule. Chaque élève avait alors un panier de travail composé de différentes tâches à réaliser, chacune était identifiée par une lettre, une image, un objet, lui-même reporté sur une bande qui séquentialisait l'ordre des tâches à effectuer. L'enfant regardait donc ce qu'indiquait la bande séquence, prenait la tâche correspondant à l'image fixée sur sa bande, l'effectuait, et passait à la suivante en s'aidant de ce repère visuel. Dans l'image ci-dessous, on peut voir la boîte des bonbons utilisés comme renforçateurs alimentaires.

¹¹ Horloge visuelle.

¹² Technicien en éducation spécialisée (aide l'enseignante).

Figure 3 - Enfant en travail autonome avec renforçateur alimentaire

L'élève devait se conformer à un ordre et une séquence strictement déterminée pour éviter le trouble de l'élève devant l'inattendu (*que dois-je faire ensuite ?*). Pour pallier l'angoisse¹³ de l'imprévisibilité (perçue comme une difficulté centrale pour les enfants), ce sont des matériaux totalement hétéropsychiques qui étaient proposés aux élèves : tout prévoir, tout rendre prévisible, ne permettre aucune variation. Le rituel lié à l'apprentissage pourrait alors ici conduire l'enfant à un état de dépendance, l'empêchant de devenir autonome et de grandir, c'est-à-dire de « *substituer progressivement à la dépendance absolue de l'enfance à des objets réels et plus fiables, car issus de [lui] et de [ses] propres réalisations* » (Hatchuel, 2007, p.47)

« Avec TEACCH c'est comme en arrière, tu travailles toujours comme en shadow (de l'enfant) » Claire raconte que dans l'approche *Floor Time*, les activités d'apprentissage passent par le jeu et par le fait de suivre l'élève dans ses initiatives (même si celles-ci ne sont pas toujours véhiculées par le langage). Dans chaque aire de travail (aire de motricité fine, des casse-tête, des jeux symboliques, du français, etc.), l'enfant choisit ce qu'il veut faire parmi le matériel qui est mis à sa disposition. L'enseignant rejoint l'enfant¹⁴ et part de ses initiatives pour l'aider à bâtir du sens dans ses actions. L'arrivée de l'enseignant près de l'élève et le fait qu'il se saisisse d'une peluche, d'un stylo ou de tout autre objet est une sorte de marqueur conventionnel (Goffman, 1974) qui délimite l'espace-temps et annonce un moment de partage pour apprendre. L'adulte-enseignant laisse cependant le temps à l'enfant d'entrer en liens pour apprendre selon son propre rythme. Au sein du jeu, s'installe un travail qui ne contraint pas le corps. Claire spécifie qu'elle accepte les variations du corps de l'enfant (y compris ses gestes violents) comme faisant sens dans la situation. Elle établit une liste de compétences à viser au niveau des interactions et des activités académiques, de la motricité, etc. quel que soit le matériel utilisé. C'est à partir de ces orientations qu'elle suit l'enfant pour l'aider à cheminer, en l'observant.

« Dans le coin des casse-tête, c'est certain qu'avec TEACCH c'était décidé ce qu'ils étaient pour faire, là maintenant c'est y'a des plateaux, euh non ce sont pas des plateaux, c'est des paniers de jeux qu'y a là, j'essaie qu'y en ait pour tous les niveaux.

Sauf la différence c'est que "un Marc" qui est capable de faire un casse-tête de 48 morceaux, puis sur son horaire il doit aller dans le coin, l'atelier casse-tête, s'il veut prendre des casse-tête d'encastrement je vais le laisser faire, avec TEACCH ça aurait été "non", parce qu'il aurait eu sa bande et puis il aurait eu déjà tout programmé d'avance. Que ça y tente que ça y tente pas, c'est ça qu'il aurait fallu qu'il fasse parce que il est rendu à 48 morceaux, il doit faire 48 morceaux.

¹³ Plutôt que de l'accepter et de la considérer comme un des fondements du rapport au savoir.

¹⁴ Pendant que certains enfants jouent seuls, l'enseignant va auprès de chaque élève à tour de rôle (ou auprès de plusieurs quand il s'agit d'activités de groupe).

Et pourquoi tu le laisses faire ?

Je le laisse faire parce que je me dis, j'va rattraper sur d'autres choses, avec le Floor Time, j'vais prendre le temps de m'asseoir avec, puis il va faire des encastrements d'animaux donc "lets go" on fait un encastrement d'animaux. On fait des bruits, on fait des sons puis à un moment j'en sors pleins d'autres puis des 50 morceaux. J'mets le casse-tête à terre, puis là il lâche les encastrements de bébé puis il s'en vient avec moi. J'ai pas de crises puis il va venir à bout de les faire son casse-tête de 50 morceaux puis je le laisse là à terre. Et au lieu d'aller chercher un encastrement, il va le faire le casse-tête. Je suis arrivée au même résultat sans crise et puis avec du plaisir. »

On retrouvera cette même attitude chez Claire pour les apprentissages plus académiques. Les images suivantes illustrent une situation d'apprentissage autour des mots du corps. Dans tous les coins de la classe, des objets et des images permettent de parler du corps. Claire a mis à disposition un matériel varié dans le coin des tableaux (tableaux, feutres de différentes couleurs, objets à déplacer, magnets, cubes magnétiques etc.).

Figure 4 - Création pour apprendre les mots du corps

Le jeune enfant commence un dessin. L'enseignante en fait un en parallèle sur le même support que lui. Elle raconte qu'elle dessine un bonhomme avec différentes parties du corps. Elle utilise des *magnets* pour faire la tête de son bonhomme et dessine les parties du visage dessus. Peu à peu le dessin s'organise à deux : chacun son tour et ensemble. Les initiatives de l'enfant sont utilisées pour apprendre un nouveau mot, pour raconter une nouvelle histoire, pour apprendre des mots, tel qu'en témoigne la photo ci-dessus. « *On peut créer des liens et en même temps l'apprentissage passe* » explique Claire. Un peu plus loin dans l'entrevue, elle souligne que « *Ça doit sûrement changer l'enfant sa vision qu'il a par rapport à moi aussi, j'suis pas nécessairement juste la personne qui passe son temps à le pousser dans l'dos, que même s'il est pas capable il faut qu'il le fasse* ». La relation pédagogique est aussi basée sur une temporalité différente.

« La relation que tu développes avec le jeune, j'ai beaucoup plus de moments avec eux autres, que t'sais comment je pourrai bien dire ça c'est difficile à expliquer, parce que c'est dans c'est comme... par exemple le matin t'sais il veut pas enlever ses bottes, c'est bien banal, moi aussi j'les ai mes bottes, j'suis avec eux autres, ben, j'vais m'asseoir, j'vais lui dire, viens, viens enlever les bottes à Christiane, je peux prendre le temps, je peux faire un jeu de rôle, sauf que TEACCH y'avait jamais de jeux de rôles. »

Par l'usage de ce troisième exemple, apparaît la place capitale du mode de relation à l'enfant et au plaisir de l'apprentissage au sein d'un rituel. Dans le premier temps de sa carrière, Claire au travers de TEACCH utilise une perspective cognitive de l'apprentissage qui minimisait la relation à l'autre dans le processus même de l'apprentissage. L'autre approche qu'elle a choisie s'inscrit dans une visée psycho-émotionnelle (West, 2010) qui met au centre même du processus d'apprentissage le bouleversement opéré par le changement, par le passage du connu à la nouveauté par le biais d'une relation intersubjective qui, même si elle se tisse aux confins des histoires de chacun, appelle l'être à advenir. Ce passage peut se réaliser de façon subjective et autopsychique grâce au cadre fixe mais qui rend possible la transgression.

Conclusion

Les quelques exemples issus de la pratique de cette enseignante soulèvent la question de la prise en compte de la singularité de l'enfant au-delà de son trouble quand celui-ci nous renvoie à l'impossibilité d'être en lien facilement avec lui, autrement dit quand cela nous renvoie à la fragilité de notre propre existence. L'école lorsqu'elle est un espace social structurant peut faciliter l'intégration temporelle et spatiale de l'enfant vers le trilogue « *se comprendre (connaître sa propre identité) - comprendre le monde externe,- être compris (avoir une identité connue)* » quelle que soit la difficulté de l'enfant. Pour cela, il faut, me semble-t-il, accueillir ce petit d'homme dans sa propre faculté à vivre par lui-même et pour lui-même, avec nous. Or, les dits rituels TEACCH vécus par Claire dans sa classe installaient l'enfant dans l'ombre de l'adulte, à la merci de la manière dont celui-ci orchestre sa vie pour lui, dans un espace figé, dans une temporalité externe de calendrier, dans un contexte d'apprentissage où les savoirs sont imposés : matériaux totalement hétéropsychiques. À l'école, les corps se meuvent ou se rencontrent, le temps défile ou s'incorpore, la relation à l'autre se tisse ou se fuit dans un jeu de places définies et proposées à l'autre adulte ou enfant. Mais ces places que les rituels participent à rendre reconnues, si elles restent « *inerte(s) au lieu d'être un potentiel de déplacement* » (Sibony, 1995), empêchent l'enfant de prendre la mesure de son action sur et dans le monde. Pour advenir, même avec un diagnostic d'autisme, l'enfant doit trouver ses propres ressources, en lien avec son histoire et celle des siens, pour prédire par lui-même, anticiper, être en attente, désirer : attitudes que l'organisation TEACCH¹⁵ vise justement à substituer par une prédictibilité et un contrôle externe. Je terminerai ce texte en citant Sibony (1995) : « *Avoir du temps, c'est avoir la sensation d'une secousse d'être imminente, d'un certain tremblement d'être qui s'appelle événement, et qui promet d'arriver, de se détacher du bloc de temps disponible ; ou plutôt le grand Temps inconscient où il a ses racines, pour venir prendre place dans le temps disponible, pour venir le percuter. Sinon, si rien ne doit arriver, si l'on est de ceux qu'angoisse l'événement par ce qu'il a d'incontrôlable, alors ce temps devient un pur encombrement* » (p.229).

Bibliographie

- AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.
- CAUSSE J.-D. & REY-FLAUD H. (2011), *Les paradoxes de l'autisme*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- DELORY-MOMBERGER C. (2005), « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », *Hermès*, volume XLIII, n°3, p.79-85.
- DEVEREUX G. (2009), *La renonciation à l'identité. Défense contre l'anéantissement*, Paris, Payot.
- GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, volume XXXIII, n°1, p.141-148.
- GOFFMAN E. (1974), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les éditions de Minuit.
- GRANDIN T. (1994), *Ma vie d'autiste*, Paris, Odile Jacob.
- GREENSPAN S. & WIEDER S. (2006), *Engaging Autism. Using the Floortime approach to help children Relate, Communicate, and Think*, Boston, Da Capo Lifelong Books.
- HATCHUEL F. (2007), *Savoir, apprendre, transmettre*, Paris, La Découverte.
- MARCHIVE A. (2007), « Le rituel, la règle et les savoirs : ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Ethnologie française*, volume XXXVII, n°4, p.597-604.

¹⁵ Telle qu'elle est pensée par les concepteurs de l'approche et mise en lumière par l'application proposée par Claire.

MESIBOV G.-B., SHEA V. & SCHOPLER E. (2005), *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.

MONTANDON C. (2005), « Règles et ritualisations dans la relation éducative », *Hermès*, volume XLIII, n°3, p.87-92.

ODIER-GUEDJ D. & NORMANDEAU S. (2012), « Le Cerfa : un projet pilote pour soutenir l'élaboration de communautés d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement auprès d'élèves ayant un trouble du développement », *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, volume XX, n°1.

SIBONY D. (1995), *Le corps et la danse*, Paris, Seuil.

TABOURET-KELLER A. (1997), *La maison du langage. Questions de sociolinguistique et de psychologie du langage*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée.

WEST L. (2010), « Apprendre et le sujet "apprenant". Point de vue psychanalytique dans la recherche auto/biographique », *Revue Cliopsy*, numéro IV, p.21-35.

WILLIAMS D. (1992), *Si on me touche, je n'existe plus*, Paris, Robert Laffont.

WULF C. (2003), « Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté », *Spirale - Revue de Recherche En Éducation*, numéro XXXI, p.65-74.