



Cap sur l'école inclusive
en Europe



Bonne Pratique EVALUER LA PLACE DE L'« OBJET AUTISTIQUE »

Tronc du module/ R

Contact : Jean Loup Lenoir
www.ifrass.net



1/Contexte.

Le contexte envisagé peut être une école primaire ou un collège.

2/Objectifs.

L'objectif de cette fiche est double : d'une part, **permettre l'évaluation de la fonction et de la place de l'objet dit « autistique » dans l'accompagnement d'un enfant à Besoins Éducatifs Particuliers** et, d'autre part, de **limiter les effets d'envahissement du psychisme de l'apprenant par cet objet.**

L'enjeu sera ici de prendre en compte cette modalité particulière de relation d'objet (qui est à la fois à permettre, voire à étayer, mais aussi à limiter) afin de **permettre à l'élève de se réinscrire dans la dynamique d'apprentissage et la vie du groupe classe.**

3/Déroulement de la " Bonne pratique".

Nous sommes dans une classe en milieu ordinaire où un enfant présente des troubles du spectre autistique (TSA). Celui-ci se repli parfois sur un objet particulier (ce qui semble l'apaiser mais connote dans le même temps un décrochage de toute forme de relation intersubjective), confrontant les professionnels à un paradoxe et donc une difficulté pour penser un positionnement qui serait pertinent et se tiendrait au plus près des besoins fondamentaux de l'enfant.

L'enjeu pratique de cette fiche consistera à permettre à l'enfant de limiter la place que prend cet objet autistique dans son quotidien ou en situation d'apprentissage, notamment en limitant ce qui est pour lui cause de désorganisations émotionnelles.

Appréhender la fonction de l'objet autistique dans un contexte d'apprentissage est complexe. Si la fonction du « doudou » (qui est un objet transitionnel) est de permettre à l'enfant de faire l'expérience de la séparation d'avec ses figures d'attachement de façon progressive, il est à noter que l'objet autistique n'a pas la même fonction. C'est un objet sur lequel l'enfant, au cours d'une activité pédagogique ou sur un temps d'échange entre l'enseignant et le groupe d'apprenant, peut tout à coup se « brancher ». L'enfant, du fait de

l'hypersensorialité propre au TSA¹, se replie sur un objet avec un intérêt restreint, et dans une dynamique de répétition stéréotypée d'une même expérience motrice et sensorielle (par exemple faire tourner une bille entre son pouce et son index, ou encore faire tourner les roues d'une petite voiture sur sa joue), afin de faire face à ce qu'il ressent comme un risque de désorganisation émotionnelle.

Face à ce recours de l'enfant à un objet autistique, l'intervenant pourra :

- **Ne pas axer l'accompagnement sur la mise en place d'interdits concernant l'objet autistique** (cet objet lui permettant de structurer son rapport à l'environnement social et aux ressentis émotionnelles) **mais travailler (en co-construction avec l'enfant) à une limitation de son usage.** Un travail qui doit se faire de façon adaptée à la singularité de chaque situation. Cette limitation pourra notamment se jouer **aux niveaux spatial et temporel** : c'est à dire en définissant les temps où l'enfant peut solliciter cet objet et, d'autre part en définissant les espaces où l'enfant peut solliciter cet objet. Ainsi, des repères sonores ou liés à l'espace peuvent permettre à l'enfant de se séparer plus facilement de cet objet en jouant le rôle de rituels, initiant le début d'une activité et lui signifiant pour l'enfant le moment de poser son objet. Il est important de répéter à chaque fois les mêmes étapes, dans le même ordre, au même endroit, bien repéré par l'enfant. De plus, on peut imaginer une démarche évolutive concernant la place de l'objet allant de plus proche à plus loin et de visible à caché. Au début, lorsque l'enfant découvre une nouvelle classe ou une nouvelle activité, il peut d'abord poser son objet sur la table près de lui, bien visible. Petit à petit, on peut introduire davantage de distance (par exemple le poser avec lui sur un meuble en hauteur, l'objet restant bien en vue). Lorsque l'enfant en sera capable, il pourra peut-être ranger son objet dans un endroit immuable (d'abord proche de lui, dans sa poche par exemple, puis plus loin, par exemple dans son casier). Ces principes sont à élaborer avec l'enfant, et doivent être **réévalués pour chaque enfant**, en fonction de la singularité des événements qu'il vit.
- Mettre en place un cadre pédagogique permettant à l'enfant d'**exprimer ses émotions**. Ce travail d'expression et de narration des émotions et des ressentis permettra à l'enfant d'organiser ses émotions, de les structurer, de mettre du sens sur les événements qu'il vit et d'apprendre par les autres en les imitant. Pour ce faire l'intervenant pourra utiliser un ensemble **d'outils pédagogiques** :
 - ✓ Il pourra s'appuyer sur des textes ciblés permettant des échanges et un travail de narration et de nomination des émotions et ressentis des personnages.
 - ✓ Il pourra aussi se servir de **supports visuels représentant la palette de situations émotionnelles** permettant ainsi à l'enfant de donner du sens à ses ressentis et de se positionner comme un sujet acteur de sa vie émotionnelle. Ces supports visuels peuvent prendre la forme de photos ou de pictogrammes, le choix de ces images sera élaboré, dans la mesure du possible avec l'enfant ou ses parents, en fonction de ses capacités et de ses spécificités (en utilisant par exemple ses intérêts restreints et ce qu'il connaît déjà). Ainsi, reprendre des photos d'objets familiers de l'enfant dans sa famille peut favoriser son repérage dans la classe.
- Mettre en place un cadre pédagogique permettant à l'enfant d'identifier les conventions et codes sociaux. L'absence de connaissances liées à ces codes pouvant en effet mettre l'enfant dans une situation délicate et anxiogène, travailler sur ces repères sociaux permettra d'éviter des situations

¹Trouble du Spectre Autistique.

anxiogènes et vectrices de difficultés de gestion émotionnelle. Pour ce faire l'intervenant pourra utiliser un ensemble **d'outils pédagogiques** :

- ✓ Utilisation de support (textes, photographies, extraits de films) à partir desquels pourront être explicités et expliqués les codes sociaux et les conventions sociales. Cette explicitation permettra à l'enfant de faire face à des situations sociales autrement incompréhensibles, et ainsi de structurer et d'anticiper ses interactions sociales.
- ✓ L'utilisation de réflexions collectives sur des situations sociales concrètes potentielles peut être très riche pour l'enfant présentant un TSA afin d'imaginer les comportements et réactions possibles dans un contexte donné et pouvoir, petit à petit, identifier un peu mieux les émotions de l'autre et ce qu'il peut attendre comme réponse.

4/Evaluation de l'activité

- Vérifier le bien-être de l'enfant dans le collectif et en situation d'apprentissage. Parvient-il à participer au temps de classe et aux activités diverses ? N'est-il pas trop introverti ? Est-il bien dans l'échange avec le groupe d'enfants ou certains en particuliers ? Est-il dans une forme d'échange avec les adultes autour de lui ? Le nombre de débordements ou de « crises » est-il en retrait ou maîtrisé ?
- Prévoir des espaces de paroles avec le groupe d'enfant, les enseignants, les accompagnants et éventuellement la famille pour recueillir ce que l'enfant ressent, ce qu'il peut dire de la place qu'on tente de lui faire dans l'école. Est-il bien installé à la place qu'on tente de lui faire ?

5/Limites.

Dans les situations de Troubles du Spectre Autistique (TSA), ces objets peuvent en effet parfois sembler prendre toute la place, envahir l'espace psychique de l'enfant, et monopoliser son attention jusqu'à venir le rendre hermétique à tout échange et à toute relation d'apprentissage. Mais il faut aussi prendre en considération que ces objets ont aussi, dans le même temps, une fonction de repérage, d'autorégulation et de structuration des expériences corporelles et émotionnelles vécues par l'enfant.

6/Perspectives.

Prendre en compte cette modalité particulière de relation d'objet permet à l'élève de se réinscrire dans la dynamique d'apprentissage et la vie du groupe classe, ce qui ouvre de nouveaux possibles du point de vue éducatif et pédagogique, et l'accès à de nouvelles compétences et habiletés pour l'enfant accompagné : ouverture à l'altérité, travail d'individuation et de socialisation, habiletés sociales. Cette dimension d'accompagnement peut ainsi se voir complétée par la prise en compte des modalités singulières d'expression affectives et émotionnelles des enfants à besoins éducatifs particuliers.